

D 2014



# **DIPLOMADOS E MERCADO DE TRABALHO**

ESTUDO DE UMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO

MARIA LUISA PARENTE PINHEIRO DE ALMEIDA

TESE APRESENTADA À FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE DO PORTO, PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ORIENTADOR: Professor Doutor Henrique Malheiro Vaz



## RESUMO

A presente investigação toma como temática central a transição para o mercado de trabalho dos diplomados do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, que obtiveram a sua titulação académica nos anos letivos de 2004/05 a 2006/07. Dois grandes objetivos orientam o nosso estudo: compreender aquela transição; analisar as posições e os trajetos profissionais dos diplomados. Estudo que se estrutura em torno de determinados eixos analíticos, entre os quais se destacam: as relações entre o sistema de ensino e o sistema produtivo; o acesso e a permanência no mercado de trabalho dos diplomados após o término do seu curso no ensino superior; as competências adquiridas na instituição de ensino e as mobilizadas em contexto laboral.

Trata-se de um tema que, em nosso entender, detém um particular interesse se tivermos em conta as notórias mudanças que, nas últimas décadas, têm atravessado o ensino superior em Portugal, por um lado, e o mercado de trabalho, por outro. Efetivamente, no atual contexto socioeconómico são diversas as instâncias políticas, de âmbito nacional e internacional, que continuamente vêm produzindo discursos de valorização do ensino superior os quais, por sua vez, se vêm materializando em recomposições de natureza diversa, designadamente, institucionais, ao nível da oferta de cursos, de novos modelos de ensino-aprendizagem e outras formas de governação das instituições de ensino superior, fortemente ancoradas em princípios neoliberais de gestão empresarial, bem como de um novo papel do Estado na gestão e financiamento do ensino superior público. Acresce-se a isto um outro desafio que se coloca às instituições de ensino superior: o emprego dos seus diplomados. Desafios e transformações que ocorrem num quadro envolto de incertezas e incógnitas.

Do ponto de vista teórico, a problemática do emprego dos diplomados tem sido objeto de uma diversidade de perspetivas de análise que põem em relevo uma multiplicidade de dimensões que intervêm nas relações que se estabelecem entre o ensino superior e o mercado de trabalho. O reconhecimento da heterogeneidade daquelas dimensões reflete-se na complexificação crescente dos modos como se processa a transição dos diplomados das instituições de ensino para o mundo do trabalho. É precisamente sobre isto, e outros questionamentos que entretanto se levantam, que se debruça o presente estudo.

## RESUMÉ

Cette recherche a pour thème central la transition vers le marché du travail des diplômés de l'Institut Polytechnique de Viana do Castelo, qui ont obtenu leurs titres universitaires dans les années académiques comprises entre 2004 et 2007. Deux objectifs principaux guident notre étude: comprendre cette transition et analyser les positions et les parcours professionnels de ces diplômés. Cette étude est structurée autour de certains axes analytiques, parmi lesquels: la relation entre le système éducatif et le système de production; l'entrée et la permanence sur le marché du travail des diplômés, après la fin de leur cursus dans l'enseignement supérieur; les compétences acquises dans l'établissement d'enseignement et la mobilisation dans le cadre de l'emploi.

C'est un sujet qui, à notre avis, détient un intérêt particulier si l'on considère les changements notables qui, au cours des dernières décennies, ont eu lieu au sein de l'enseignement supérieur au Portugal, d'une part, et sur le marché du travail, d'autre part. En effet, dans le contexte socio-économique actuel et sous différentes instances politiques, nationales et internationales, des discours continus de valorisation de l'enseignement supérieur ont été faits qui, à leur tour, viennent par se matérialiser dans des réarrangements d'une autre nature, à savoir, le niveau institutionnel offrant des cours, de nouveaux modèles d'enseignement et d'apprentissage et d'autres formes de gouvernance des établissements d'enseignement supérieur, fortement ancrées dans les principes néolibéraux de la gestion des affaires, ainsi que d'un nouveau rôle pour l'Etat dans la gestion et le financement de l'enseignement supérieur public. A cela s'ajoute un autre défi pour les établissements d'enseignement supérieur: l'emploi de leurs diplômés. Défi et transformations qui se produisent dans un contexte d'incertitude et de méconnaissance.

Du point de vue théorique, la question de l'emploi des diplômés a fait l'objet d'une diversité de perspectives analytiques qui font apparaître une multiplicité de dimensions impliquées dans les relations qui s'établissent entre l'enseignement supérieur et le marché du travail. La reconnaissance de l'hétérogénéité de ces dimensions se reflète dans la complexité croissante des façons de gérer la transition des diplômés des établissements d'enseignement pour le monde du travail. C'est précisément sur ce point, et sur d'autres questions qui se posent cependant, que la présente étude se concentre.

## **ABSTRACT**

The current study has as main theme the transition to the labor market of higher degree holders of Polytechnic Institute of Viana do Castelo that obtained their graduation between the academic years 2004-05 and 2006-07. The two key guidelines for this research are to understand how that transition proceed and examine the current position and job career of the graduates. The study is structured accordingly to some “axis”, such as the relationship between the teaching and productive system, the access and permanence in the labor market of the graduates as well as the skills they acquired during their studies and their “mobility” in the labor market.

The subject of this study has a particular interest due to the visible changes that both the undergraduate scholarships in Portugal and the labor market have suffered. In the current socio-economical context there are several political institutions, both national and international, that have produced, all over the years, speeches defending the higher education. This, on its turn, has produced several changes, mainly, in an institutional level, such as in the offer of the degrees, new models of teaching-learning and even in the management of the institutions. Besides, there is a new challenge for the higher education institutions: the capacity to employ their graduates. All these changes and challenges occur in a context of great uncertainty.

From a theoretical point of view, that capacity to employ the graduates has been an important subject of analysis, showing many levels of relationships between the higher education and the labor market. The awareness of such diversity reflects on an increasing complexity related to the way the transition between those worlds is processed. Such complexity and other subjects that arise from this are on the basis of this research.

## AGRADECIMENTOS

Não podemos deixar de sublinhar que no decurso do estudo realizado recebemos diversos apoios que importa referenciar. Gostaríamos, em primeiro lugar, de expressar o nosso profundo agradecimento ao Professor Doutor Henrique Vaz, bem como ao Professor Doutor José Alberto Correia, pelas suas orientações científicas, aconselhamentos e incentivos, que foram cruciais para a concretização deste trabalho de investigação.

Um necessário reconhecimento é também extensível ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo por nos ter facilitado os contactos dos diplomados que constituíram o universo do nosso estudo e por ter possibilitado a colaboração do Engenheiro José Viana no processo de construção e manutenção do nosso inquérito por questionário *on-line*. A ele também o nosso agradecimento, sobretudo pela disponibilidade e simpatia que sempre demonstrou.

Não poderíamos igualmente deixar de agradecer a todos os diplomados, e foram muitos, que generosamente responderam ao nosso inquérito. Sem a sua colaboração este estudo, nestes termos, não seria exequível.

À minha família e aos meus amigos também uma palavra de gratidão, em particular por compreenderem as nossas constantes ausências...

Ao Carlos que desde o início deste percurso foi um apoio decisivo, demonstrando sempre uma enorme paciência e disponibilidade, um agradecimento especial. Com ele partilhamos momentos de ansiedade, de angústia, mas também de entusiasmo. Sem o seu apoio este trabalho dificilmente teria chegado a “bom porto”... Carlos, um sincero obrigado!

## ÍNDICE GERAL

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
 <b>Capítulo I- Problemática em análise e questões metodológicas .....</b>	 <b>7</b>
1. Objeto de estudo .....	9
2. Estratégia metodológica .....	16
3. Universo e amostra .....	19
 <b>Capítulo II- Ensino superior e mercado de trabalho .....</b>	 <b>31</b>
1. Perspetivas concetualizantes .....	33
2. Evoluções recentes do emprego e do desemprego em Portugal e na Região Norte .....	55
2.1. Atividade e emprego .....	58
2.2. Tendências recentes do desemprego .....	69
3. Processos de transformação do ensino superior .....	75
4. Instituto Politécnico de Viana do Castelo: elementos de caracterização.....	97
5. Ingresso no ensino superior e no Instituto Politécnico de Viana do Castelo ...	101
 <b>Capítulo III- Emprego dos diplomados .....</b>	 <b>113</b>
1. Discussão sobre os conceitos de inserção e de transição .....	116
2. Contributos teóricos sobre a procura de emprego .....	131
3. Posições no mercado de trabalho dos diplomados .....	138
3.1. Primeiro emprego .....	138
3.2. Trabalhadores estudantes .....	166
3.3. Situação ocupacional atual .....	173
3.4. Primeiro e atual emprego: um exercício comparativo .....	183
4. Satisfação face ao atual emprego .....	189
 <b>Capítulo IV- Conhecimentos e competências. Trajetórias profissionais .....</b>	 <b>201</b>
1. Conhecimentos, competências e ensino superior: debates teóricos e metodológicos .....	203

2. Posicionamentos avaliativos .....	217
3. Sobrequalificação acadêmica.....	243
4. Trajetórias profissionais .....	250
4.1 Trajetórias profissionais compostas .....	251
4.2 Trajetórias profissionais simples .....	258
<b>Notas Conclusivas</b> .....	263
<b>Bibliografia</b> .....	275

## APÊNDICES

Apêndice A- Inquérito aos diplomados .....	307
Apêndice B- Quadros de suporte ao capítulo 1 .....	337
Apêndice C- Quadros de suporte ao capítulo 2 .....	341
Apêndice D- Quadros de suporte ao capítulo 3 .....	345
Apêndice E- Quadros de suporte ao capítulo 4 .....	351



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1- Universo, amostra e taxa de resposta dos diplomados, por curso ...	20
Quadro 1.2- Universo, amostra e taxa de resposta dos diplomados, por área de educação .....	21
Quadro 1.3- Idade e estado civil dos diplomados, por área de educação .....	23
Quadro 1.4- Naturalidade e residência dos inquiridos, por NUT III e área de educação (%) .....	24
Quadro 1.5- Níveis de escolaridade dos familiares dos inquiridos, por área de educação (%) .....	25
Quadro 1.6- Classe social de origem e de pertença dos inquiridos, por área de educação (%) .....	27
Quadro 1.7- Mobilidade social intergeracional (%) .....	28
Quadro 2.1- Indicadores sobre a população ativa e taxas de atividade .....	59
Quadro 2.2- Taxas de atividade, por grupo etário .....	60
Quadro 2.3- Distribuição percentual da população ativa, por níveis de escolaridade (%) .....	61
Quadro 2.4- Indicadores sobre o emprego .....	62
Quadro 2.5- Distribuição percentual da população empregada, por grupos profissionais (%) .....	65
Quadro 2.6- População empregada, por situação na profissão (%) .....	67
Quadro 2.7- Proporção de trabalhadores por conta de outrem, com contrato a termo certo .....	68
Quadro 2.8- Indicadores sobre o desemprego .....	70
Quadro 2.9- Taxas de desemprego juvenil, por nível de escolaridade .....	72
Quadro 2.10- Evolução do número de vagas disponíveis e dos inscritos pela primeira vez nas IES portuguesas (milhares) .....	88
Quadro 2.11- Alunos matriculados no ensino superior, por subsistema e tipo de ensino .....	90
Quadro 2.12- Alunos matriculados no ensino superior, por área de educação (milhares) .....	91
Quadro 2.13- Diplomados do ensino superior, por subsistema e tipo de ensino ..	93
Quadro 2.14- Diplomados do ensino superior, por área de educação (milhares) .	95

Quadro 2.15- Taxa de escolaridade do nível de ensino superior em Portugal, por grupo etário (%) .....	96
Quadro 2.16- Indicadores sobre o Instituto Politécnico de Viana do Castelo .....	100
Quadro 2.17- Via de acesso aos cursos do IPVC, por área de educação (%) .....	102
Quadro 2.18- Importância atribuída a diversas razões para o ingresso no ensino superior, por área de educação .....	103
Quadro 2.19- Importância atribuída a diversas razões para o ingresso no IPVC, por área de educação .....	105
Quadro 2.20- Classificação média final de licenciatura, por área de educação ...	106
Quadro 2.21- Avaliação do curso em termos de dificuldade e do trabalho pessoal desenvolvido, por área de educação .....	107
Quadro 2.22- Avaliação da formação académica e das condições de ensino, por área de educação .....	109
Quadro 2.23- Opção atual pela formação académica, por área de educação (%)	110
Quadro 2.24- Importância do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, por área de educação .....	111
Quadro 3.1- Indicadores sobre o acesso ao primeiro emprego, por área de educação (%) .....	140
Quadro 3.2- Importância atribuída às dificuldades na procura do primeiro emprego, por área de educação .....	142
Quadro 3.3- Procura do primeiro emprego, por área de educação (%) .....	143
Quadro 3.4- Situação ocupacional após a conclusão do curso, por área de educação (%) .....	144
Quadro 3.5- Principais medidas de apoio à transição para o trabalho dos diplomados do ensino superior, entre 2005 e 2011 .....	146
Quadro 3.6- Tempo de procura do primeiro emprego regular após a conclusão da licenciatura, por área de educação (%) .....	151
Quadro 3.7- Tempo de procura do primeiro emprego regular, em meses, por área de educação e género .....	152
Quadro 3.8- Meios usados no acesso ao primeiro emprego, por área de educação (%) .....	154
Quadro 3.9- Profissão no primeiro emprego, por área de educação (%) .....	157
Quadro 3.10- Posição hierárquica no primeiro emprego, por área de educação ..	158

Quadro 3.11- Período de trabalho, horário semanal, tipo de contrato e rendimento líquido mensal no primeiro emprego, por área de educação (%)	160
Quadro 3.12- Situação na profissão, tipo e dimensão d organização no primeiro emprego, por área de educação (%) .....	163
Quadro 3.13- Setores de atividade do primeiro emprego, por área de educação (%) .....	165
Quadro 3.14- Profissão dos trabalhadores estudantes, por área de educação (%).	167
Quadro 3.15- Período de trabalho, horário semanal, tipo de contrato e rendimento líquido mensal dos trabalhadores estudantes, por área de educação (%) .....	168
Quadro 3.16- Situação na profissão, tipo e dimensão da organização dos trabalhadores estudantes, por área de educação (%) .....	169
Quadro 3.17- Setores de atividade dos trabalhadores estudantes, por área de educação (%) .....	170
Quadro 3.18- Percursos profissionais dos trabalhadores estudantes após a conclusão da licenciatura, por área de educação (%) .....	171
Quadro 3.19- Situação ocupacional atual, por área de educação (%) .....	174
Quadro 3.20- Meios usados no acesso ao atual emprego, por área de educação (%) .....	175
Quadro 3.21- Profissão no atual emprego (ou último), por área de educação (%)	176
Quadro 3.22- Posição hierárquica no atual emprego (ou último), por área de educação (%) .....	178
Quadro 3.23- Período de trabalho, horário semanal, tipo de contrato e rendimento líquido mensal no atual emprego, por área de educação (%) ....	179
Quadro 3.24- Situação na profissão, tipo e dimensão da organização do atual emprego, por área de educação (%) .....	181
Quadro 3.25- Setores de atividade do atual emprego, por área de educação (%)	182
Quadro 3.26- Expetativas face ao futuro profissional, por área de educação (%)	183
Quadro 3.27- Número de empregos, por área de educação (%) .....	184
Quadro 3.28- Diplomados com mais de um emprego, por profissões (%) .....	185
Quadro 3.29- Fluxos profissionais, por área de educação (%) .....	186
Quadro 3.30- Fluxos contratuais, por área de educação (%) .....	187

Quadro 3.31- Tipo de organização e setores de atividade do primeiro e atual empregos (%) .....	188
Quadro 3.32- Rendimento líquido mensal do primeiro e atual empregos (%)....	189
Quadro 3.33- Análise fatorial dos itens da satisfação no atual emprego (ou último) .....	194
Quadro 3.34- Consistência interna das dimensões de satisfação no atual emprego (ou último) .....	195
Quadro 3.35- Dimensões da satisfação no atual emprego (ou último), por área de educação .....	196
Quadro 3.36- Dimensões da satisfação no atual emprego (ou último), por género.....	197
Quadro 3.37- Avaliação global do grau de satisfação com o atual emprego (médias) .....	198
Quadro 3.38- Valorização dos diversos itens do emprego que idealmente os diplomados gostariam de ter .....	199
Quadro 4.1- Competências adquiridas na formação académica, por área de educação e grupos de competências .....	218
Quadro 4.2- Competências adquiridas no IPVC, por grupos de competências e áreas de educação.....	219
Quadro 4.3- Competências adquiridas no IPVC, por género e grupos de competências .....	221
Quadro 4.4- Relação entre o primeiro emprego e a formação académica, por profissão .....	222
Quadro 4.5- Competências utilizadas no primeiro emprego, por grupos de competências e áreas de educação .....	225
Quadro 4.6- Competências utilizadas no primeiro emprego, por grupos de competências e áreas de educação .....	226
Quadro 4.7- Competências utilizadas no primeiro emprego, por grupos de competências e profissões.....	228
Quadro 4.8- Competências utilizadas no primeiro emprego, por género e grupos de competências .....	229
Quadro 4.9- Comparação entre as competências adquiridas no IPVC e as utilizadas no primeiro emprego, por grupos de competências (médias) .....	232

Quadro 4.10- Relação entre o atual emprego (ou último) e a formação académica, por profissão .....	232
Quadro 4.11- Competências utilizadas no atual emprego (ou último), por área de educação e grupos de competências .....	235
Quadro 4.12- Competências utilizadas no atual emprego (ou último), por grupos de competências e áreas de educação .....	236
Quadro 4.13- Competências utilizadas no atual emprego (ou último), por grupos de competências e profissões .....	237
Quadro 4.14- Competências utilizadas no atual emprego (ou último), por género e grupos de competências .....	238
Quadro 4.15- Comparação entre as competências adquiridas no IPVC e as utilizadas no atual emprego (ou último), por grupos de competências .....	240
Quadro 4.16- Possibilidade das funções profissionais no atual emprego (ou último) poderem ser desempenhadas por outros indivíduos, por área de educação (%) .....	245

## ÍNDICE DE GRAFICOS

Gráfico 2.1- Distribuição percentual da população empregada, por setores de atividade .....	63
Gráfico 2.2- Taxas de desemprego, por género .....	69
Gráfico 2.3- Taxas de desemprego da população ativa, por nível de escolaridade .....	73
Gráfico 3.1- Satisfação face ao atual emprego (ou último) (médias) .....	193
Gráfico 3.2- Valorização dos diversos itens do emprego que idealmente os diplomados gostariam de ter, por género (médias) .....	200
Gráfico 4.1- Competências adquiridas no IPVC, por género e grupos de competências (médias) .....	220
Gráfico 4.2- Relação entre o primeiro emprego e a formação académica, por área de educação (médias) .....	223
Gráfico 4.3- Competências utilizadas no primeiro emprego, por género e grupos de competências (médias) .....	229

Gráfico 4.4- Comparação entre as competências adquiridas no IPVC e as utilizadas no primeiro emprego, por grupos de competências (médias) .....	231
Gráfico 4.5- Relação entre o atual emprego (ou último) e a formação académica, por área de educação (médias) .....	233
Gráfico 4.6- Competências utilizadas no atual emprego (ou último), por género e grupos de competências (médias) .....	238
Gráfico 4.7- Comparação entre as competências adquiridas no IPVC e as utilizadas no atual emprego (ou último), por grupos de competências (médias) .....	239
Gráfico 4.8- Diferencial simples entre as competências adquiridas no IPVC e as utilizadas no primeiro emprego e no atual emprego (ou último) .....	241

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 3.1- Investimento em educação/ formação para aceder ao mercado de trabalho .....	133
Figura 3.2- Acesso ao mercado de trabalho .....	135
Figura 3.3- Decisão de permanência no emprego .....	136
Figura 3.4- Funcionamento do mercado de trabalho .....	137

## **ÍNDICE DE APÊNDICES**

### **APÊNDICE A**

Inquérito aos diplomados .....	309
--------------------------------	-----

### **APÊNDICE B- Quadros de suporte ao capítulo I**

Quadro 1 – Cursos e áreas de educação (%) .....	339
---	-----

### **APÊNDICE C- Quadros de suporte ao capítulo II**

Quadro 1- Indicadores sobre a população média residente, por género e grupo etário (milhares) .....	343
---	-----

Quadro 2- Indicadores sobre a população empregada .....	344
---	-----

#### **APÊNDICE D- Quadros de suporte ao capítulo III**

Quadro 1- Tipo de contrato no primeiro emprego, por profissão (% em linha) .....	347
Quadro 2- Distribuição das profissões por zonas geográficas (NUT III) mais relevantes (% em linha) .....	347
Quadro 3- Tipo de contrato no atual emprego (ou último), por profissão (% em linha) .....	348
Quadro 4- Valorização dos diversos itens de satisfação no atual emprego, por áreas de educação .....	349

#### **APÊNDICE E- Quadros de suporte ao capítulo IV**

Quadro 1- Competências utilizadas no primeiro emprego, por profissão e grupos de competências .....	353
Quadro 2- Competências utilizadas no atual emprego (ou último), por profissão e grupos de competências .....	355
Quadro 3- Possibilidade das funções profissionais do atual emprego (ou último) poderem ser desempenhadas por outros indivíduos, por profissões..	357
Quadro 4- Análise fatorial de correspondências múltiplas e análise classificatória (mais de um emprego) .....	358
Quadro 5- Análise fatorial de correspondências múltiplas e análise classificatória (um emprego) .....	361

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

AC- Arquitetura e Construção.

AEPL- Assalariados Executantes Pluriactivos.

AI- Agricultores Independentes.

AR- Artes.

ASP- Agricultura, Silvicultura e Pescas.

CATEWE- Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe.

CE- Ciências Empresariais.

CHEERS- Carrers After Graduation – An Europe Research Study.

CPP- Classificação Portuguesa de Profissões.

DLD- Desempregado de Longa Duração.

EDL- Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais.

EE- Empregados Executantes.

ENG- Engenharia e Técnicas Afins.

FPCE- Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação.

HEGESCO- Higher Education as a Generator of Strategic Competences.

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional.

IES- Instituições de Ensino Superior.

INE- Instituto Nacional de Estatística.

INF- Informática.

IPVC- Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

IT- Indústrias Transformadoras.

O- Operários.

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

ODES- Sistema de Observação dos percursos dos Diplomados do Ensino Superior.

PA- Proteção do ambiente.

PIB- Produto Interno Bruto.

PROFLEX- The Flexible Professional in the Knowledge Society: New demands on Higher Education in Europe.

PTE- Profissionais Técnicos e de Enquadramento.

REFLEX- Flexible Professional in the Knowledge Society.

SPAD- Logiciel d'Analyse des Données.



SPSS- Statistical Package for Social Sciences.

SA- Saúde.

SP- Serviços Pessoais.

TI- Trabalhadores Independentes.

TIPL- Trabalhadores Independentes Pluriactivos.

UE- União Europeia.

UNESCO- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.



## INTRODUÇÃO



O emprego dos diplomados do ensino superior assume nas últimas décadas uma visibilidade crescente. Recorrentemente somos confrontados, nos meios de comunicação social, com notícias em que se destaca quer o desemprego dos diplomados, quer o seu emprego em funções não congruentes com a formação académica que dispõem, quer, ainda, tomando por referência casos isolados e descontextualizados, a valorização acentuada das suas capacidades para a superação dos obstáculos, a maioria das vezes como resultado de uma atitude empreendedora. O emprego dos diplomados, em nossa opinião, não se baliza analiticamente por aqueles tipos de registos discursivos. Diversos estudos realizados, em particular no âmbito das ciências sociais, demonstram que o tema deve ser objeto de reflexão atendendo, pelo menos, a determinados elementos estruturais como o contexto económico, o mercado de trabalho, o sistema produtivo, o sistema de ensino superior e o Estado. Por sua vez, subsiste um notório questionamento sobre o emprego dos diplomados, em termos de quantidade e de qualidade, não só por eles próprios, mas também pelas suas famílias, pelos estudantes e pelas instituições de ensino. É uma posição que assume particular acuidade quando atentamos no atual contexto socioeconómico, experienciado na Europa no passado recente, em particular em Portugal.

Tendo isto presente, o trabalho de investigação que desenvolvemos assume como objeto central a transição para o trabalho dos diplomados do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) que terminaram a sua formação académica entre os anos letivos de 2004/05 a 2006/07. Compreender a transição entre o ensino e o mercado de trabalho e analisar as posições e as trajetórias profissionais que os diplomados vão tendo no mercado de trabalho, constituem os objetivos da nossa investigação. Pretendemos obter respostas para as seguintes questões: quais os processos de ingresso dos diplomados no IPVC e no mercado de trabalho; que posições ocupam atualmente no mercado de trabalho; quais são os tipos de trajetórias profissionais em que os diplomados se inserem; quais são as relações entre competências adquiridas no decorrer da sua formação no IPVC e as mobilizadas em contexto laboral; quais são os padrões de

satisfação face ao emprego; como se processa a transição do ensino para o mercado de trabalho dos diplomados do IPVC.

Alicerçamos o nosso trabalho num quadro teórico-metodológico estruturado em torno de eixos analíticos como: as relações entre o sistema de ensino e o sistema produtivo; o acesso e permanência no mercado de trabalho dos diplomados; as competências adquiridas na instituição de ensino e as mobilizadas em contexto laboral. Procuramos, igualmente, refletir sobre alguns questionamentos e fatores que, de modo interdependente, estruturam a transição dos diplomados para o mercado de trabalho. Nesse sentido, o nosso estudo fundamenta-se numa abordagem que valoriza o conceito de transição. Entendemos transição do ensino superior para o mercado de trabalho como um processo temporal, não linear, dinâmico e enformado pelas relações complexas entre diversos elementos sociais, como o percurso biográfico, o contexto económico, o mercado de trabalho, o sistema de ensino e o Estado.

No capítulo II aprofunda-se o olhar sobre as relações entre o sistema de ensino e o sistema produtivo, discutindo-se as principais abordagens sobre o posicionamento do ensino na atualidade e apresentam-se as diversas teorias que têm servido para analisar e explicar as relações que se estabelecem entre o sistema educativo e o mercado de trabalho. A par disto, analisam-se as principais transformações das estruturas e modalidades do trabalho e do emprego e as suas repercussões ao nível da atual gestão de recursos humanos e, por consequência, dos percursos profissionais dos diplomados. Tendo por referência o período entre 2003 e 2011, dá-se uma particular atenção às dinâmicas do mercado de trabalho ao nível de Portugal e da Região Norte, território por excelência de integração laboral da população em estudo. Paralelamente, descrevem-se as principais mutações do ensino superior português nas últimas décadas, especialmente do ensino politécnico, analisa-se a evolução do IPVC e descrevem-se as formas de acesso ao ensino superior dos diplomados, bem como os seus trajetos escolares.

No capítulo III reflete-se, em primeiro lugar, sobre os conceitos de inserção e de transição e repassam-se alguns dos quadros conceituais que consideramos heurísticamente mais relevantes no que respeita às múltiplas e complexas interações que subsistem entre o ensino superior e o mercado de trabalho, desta feita focalizando quem procura e quem oferece emprego. Em segundo, analisam-se as posições no mercado de trabalho dos diplomados, mais especificamente as principais características do primeiro emprego, do emprego dos trabalhadores estudantes, bem como a situação ocupacional atual da população em estudo. Comparam-se as condições do primeiro e do atual

emprego, avalia-se a satisfação dos diplomados no seu emprego atual e procura-se esboçar o emprego que idealmente gostariam de ter.

No último capítulo, a nossa atenção centra-se num outro debate teórico e metodológico: o que concerne aos conhecimentos e às competências desenvolvidos nas instituições de ensino, mais concretamente nas do ensino superior, e as necessidades do mercado de trabalho. Por sua vez, equaciona-se o papel que aquelas instituições de ensino devem assumir neste novo cenário, sobretudo em termos de correspondência entre educação e emprego. Mais concretamente, intenta-se perceber as articulações entre as competências adquiridas pelos diplomados no decorrer da sua formação no IPVC e as mobilizadas pelos mesmos em contexto de trabalho. A culminar o nosso trabalho, e fazendo uso de uma análise multivariável, delimita-se um conjunto de trajetórias profissionais, que nos possibilitam, entre outros aspetos, uma compreensão da complexidade do processo de transição do ensino para o mercado de trabalho.

Num último momento do presente texto, apresenta-se um conjunto de considerações, de natureza conclusiva, que sistematizam os principais traços caracterizadores do trabalho que desenvolvemos.





## **CAPÍTULO I**

### **PROBLEMÁTICA EM ANÁLISE E QUESTÕES METODOLÓGICAS**



No presente capítulo discutem-se alguns dos eixos nucleares do nosso estudo. Num primeiro momento, procederemos à explicitação do objeto de estudo e à apresentação da problematização teórica em que o mesmo se encerra. Trata-se de uma exposição sintética que será alvo de uma reflexão aprofundada no decorrer dos capítulos seguintes. Num segundo momento, avançaremos para a identificação da estratégia metodológica que nos permite concretizar os propósitos analíticos que orientam o nosso trabalho. Por fim, caracterizaremos o universo e a amostra que mobilizamos para o nosso trabalho.

## **1. Objeto de estudo**

Num momento histórico em que, pela Europa, se discute e avalia o Estado Providência, em particular a dimensão do ensino, plurais questões sobre o emprego e o desemprego<sup>1</sup> dos diplomados do ensino superior são objeto de interesse, por vezes cruzado, quer por parte de organizações, de cariz diverso, quer de investigadores. Focalizando-nos unicamente no plano mais estrito da investigação, e olhando para o passado recente, sobressaem grandes projetos de investigação, de cariz internacional nem sempre confinados aos países europeus, tais como: o *Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe* (CATEWE), realizado entre 1997 e 2000 (Muller e Gangl, 2003); o *Tuning Educational Structures in Europe* (Projecto Tuning), iniciado em 2000 (Wagenaar e González, 2008; AA.VV., 2008); o *Carrers After Graduation – An Europe Research Study* (CHEERS), de 1997 a 2006 (Schomburg e Teichler, 2006; Teichler, 2007); o *Flexible Professional in the Knowledge Society* (REFLEX), desde 2004 (Allen e Velden, s/d); o *Higher Education as a Generator of Strategic Competences* (HEGESCO), desde 2007; o *The Flexible Professional in the Knowledge Society New Demands on Higher Education in Europe* (PROFLEX)<sup>1</sup>, desde

---

<sup>1</sup> Vejam-se os vários relatórios disponíveis em <http://www.hegesco.org>. e PROFLEX (Mora e Conchado, 2006).

2007 (Mora e Conchado, 2006)<sup>2</sup>; os relatórios sobre a situação da educação na Europa da responsabilidade da rede Eurydice (Eurydice, 2012, por exemplo). Por sua vez, no espaço da investigação científica desenvolvida, em IES, as contribuições de Teichler e da sua equipa têm sido seminais, em particular por via do projeto CHEERS, que foi continuado pelo projeto REFLEX. Com uma importante ressonância em Portugal, estão as abordagens de Vernières (1997), Vincens (1997 e 1998), Rose (1984, 1998 e 1996) e Sainsaulieu (1988 e 2003). Entre nós, o tema da inserção profissional dos diplomados faz parte da agenda da investigação mormente da área da Sociologia. Não obstante abordarmos de um modo mais desenvolvido alguns dos trabalhos nacionais, em outro momento deste texto, é de elencar algumas obras que têm marcado a reflexão sobre a temática, como é o caso de Arroiteia e Martins (1998), Escária (2008), Martins *et al.* (2002), Baptista (2006), Romão (2004), Marques (2006), Gonçalves (2007), Alves, M. (2007), Alves, N. (2008), Gonçalves, coord. (2009), Saúde (2008), Chaves (2007), Vieira e Santos (2001a e 2001b), Almeida (2007 e 2010) e Sousa (2010)<sup>3</sup>. É igualmente de referenciar que algumas das instituições de ensino desenvolvem estudos sobre o emprego dos seus diplomados. Estão neste caso o Observatório dos Percursos dos Estudantes da Universidade de Lisboa<sup>4</sup>, o Observatório do Emprego da Universidade do Porto<sup>5</sup>, o Observatório da Inserção Profissional dos Diplomados da Universidade Nova de Lisboa<sup>6</sup>, o Observatório da Empregabilidade do Instituto Superior Técnico<sup>7</sup> e o ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa<sup>8</sup>. A par de uma legítima prática de recolha e análise de dados sobre os diplomados, mobilizando para o efeito estratégias metodológicas cientificamente sustentáveis, esta atividade pretende ir ao encontro das disposições legais que estipulam a disponibilização de dados, pelas IES, sobre a situação profissional dos seus diplomados. Em finais dos anos 1990, várias organizações estatais nacionais criaram o Sistema de Observação dos Percursos dos Diplomados do Ensino Superior (ODES), que realizou o primeiro estudo, e único até ao

---

<sup>2</sup> Consulte-se o texto de Marques (2010) sobre uma apresentação de alguns destes projetos de investigação.

<sup>3</sup> Outros estudos têm sido apresentados, os quais resultam do tratamento de dados publicados pelas instâncias oficiais como é o caso de Pacheco *et al.* (2012) sobre os diplomados desempregados da Universidade do Minho, utilizando para o efeito os dados publicados pelo Ministério da Ciência e Ensino Superior, por sua vez, produzidos pelo IEFP.

<sup>4</sup> Vejam-se as publicações em <http://www.opest.ul.pt/>

<sup>5</sup> Publicações disponíveis em [http://sigarra.up.pt/up/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=1001785](http://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1001785)

<sup>6</sup> Consulte-se <http://www.unl.pt/directorio/pid=78/>

<sup>7</sup> Veja-se <http://aep.ist.utl.pt/observatorio-de-empregabilidade/>

<sup>8</sup> Veja-se [http://iscte-iul.pt/servicos/insercao\\_profissional/empregabilidade.aspx](http://iscte-iul.pt/servicos/insercao_profissional/empregabilidade.aspx). Consulte-se também sobre as diversas organizações ligadas à inserção laboral dos diplomados o texto de Cardoso, coord. (2012).

momento, sobre os percursos escolares e socioprofissionais dos diplomados do ensino superior no ano letivo de 1994-1995 (ODES, 2001). Desde 2007, que é publicado semestralmente, primeiro pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e atualmente pelo Ministério da Educação, uma caracterização dos diplomados desempregados registados nos centros de emprego do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Subsiste uma notória polémica principalmente sobre a representatividade dos dados recolhidos e a sua utilização como quase único padrão de aferição do emprego/ desemprego dos cursos do ensino superior.

Toda a discussão sobre o emprego dos diplomados insere-se na problemática mais geral das transformações do ensino superior. Como salientam vários autores, essas transformações têm ocorrido em planos como: objetivos, organização interna e formas de governo; relações com o tecido económico, o mercado de trabalho e o poder político; volume da procura e sua diferenciação social e económica; oferta e diversificação de cursos e de modelos de ensino-aprendizagem; adoção de critérios de gestão de caráter empresarial e managerial; acréscimo da internacionalização da educação e da investigação (Teichler, 2001 e 2009; Rose, 1998; Amaral e Veiga, 2008; Magalhães, 2004; Gonçalves, 2009). São transformações que apresentam particularidades conforme os países europeus e as IES (por exemplo, quanto aos objetivos, formas de organização, relações com o poder político, com o mercado de trabalho e com o tecido empresarial). De facto, o ensino superior está, atualmente, permeado por um discurso managerial (Magalhães, 2004) que atribui uma notória importância, como padrão de medida do sucesso de um curso, à denominada empregabilidade dos diplomados.

No plano teórico metodológico, vários eixos podem ser delimitados e acionados para uma problematização sobre o emprego dos diplomados. Indicamos três deles: as relações entre o sistema de ensino e o sistema produtivo; a concetualização do acesso e permanência no mercado de trabalho dos diplomados após a conclusão do seu curso no ensino superior; intimamente relacionado com este encontra-se a questão das competências profissionais. Eixos que enquadram o nosso trabalho e que serão desenvolvidos nos próximos capítulos. Por agora importa-nos unicamente compulsar um conjunto de notas.

É uma notória evidência empírica a discussão sobre as relações entre o sistema de ensino e o sistema produtivo. Não obstante a diversidade de questionamentos e de reflexões, umas mais de cariz político e outras decorrentes das abordagens ancoradas em disciplinas das ciências sociais, como a sociologia, a economia e as ciências da

educação, emergem duas principais posturas, mais propriamente uma que podemos designar de funcionalista, adequacionista ou utilitarista e outra de natureza mais liberal. A primeira, como o nome indica, pugna por uma proposta que conforma especificamente os objetivos do sistema de ensino ao sistema produtivo, principalmente às dinâmicas do tecido empresarial e às necessidades, em termos de volume e de qualidade da mão-de-obra, correspondentes a um determinado padrão de evolução económica (Bills, 2004; Alves, M., 2007; Gonçalves, coord., 2009). Deste modo, a questão principal coloca-se em termos de correspondência entre educação e emprego<sup>9</sup>. Numa posição diametralmente oposta, encontramos aqueles que defendem a autonomia do sistema educativo face ao sistema produtivo e o seu papel importante na transmissão e produção de conhecimento e na construção da cidadania.

Na discussão antes apontada inscreve-se a questão mais global do emprego dos diplomados pelo ensino superior. Encontramos análises que privilegiam uma leitura de cariz morfológico que atende às posições daqueles no mercado de trabalho, por exemplo em termos de profissão, natureza do vínculo contratual, horário de trabalho, remuneração, tipo de organização empregadora e competências mobilizadas (Lefresne, 2003). Sem omitir este ponto, outros estudos, como vimos acima, centram-se na passagem dos diplomados do ensino superior para o mercado de trabalho e no período inicial, mais ou menos longo, da sua vida laboral. As propostas teóricas que problematizam esta questão oscilam entre o uso do termo inserção profissional e o de transição profissional. Encontramos uma leitura mais individualista, sedimentada nos contributos da economia sobre a racionalidade dos atores; outra, mais holística, em que a tónica é colocada nos denominados fatores estruturais, de natureza socioeconómica; outras ainda que fazem uma conjugação entre as duas. São leituras que estão referenciadas a coordenadas espaço temporais específicas, embora predominantemente europeias, e que se localizam nas últimas décadas.

Por sua vez, as transformações da economia, das estruturas e modalidades do trabalho e do emprego, a par das exigências de competências diversificadas e flexíveis, têm contribuído para que o sistema de ensino e o económico se aproximem, por via quer da reformulação dos *curricula*, quer da antecipação das competências a deter por parte dos (futuros) profissionais (Cabral-Cardoso, *et al.*, 2006; Le Boterf *et al.*, 1992; Ropé e

---

<sup>9</sup> Perspetiva que, não interrogando o próprio “emprego” (mercado de trabalho), assume que, e de acordo com o princípio do mercado, o (dis)funcionamento deste não é objeto de interpelação. Deste modo, as “disfuncionalidades” pendem sempre sobre o lado da “fabricação” (ou não) de qualificações.

Tanguy, 1994; Allen e Velden, 2008; Perrenoud, 1999; Alonso *et al.*, 2009). São diversos os questionamentos em torno do papel que as instituições de ensino, em particular as do ensino superior, devem assumir neste novo cenário, que passa a exigir trabalhadores mais comprometidos com a organização que, através da educação e da formação (formal e/ ou informal) agreguem disposições e capacidades que lhes permitam a redefinição e a reprogramação contínua dos saberes (Castells, 2004; Boltanski e Chiapello, 1999; Stroobants, 1993). Neste contexto, acentuam-se os discursos e as práticas que reforçam o caráter pragmático e utilitarista que as IES devem assumir para fazer face às dinâmicas socioeconómicas em curso. A designada empregabilidade dos diplomados e a transferência dos conhecimentos científicos e técnicos para as organizações<sup>10</sup> passam a ser fortes indicadores, entre outros, de avaliação e certificação da qualidade e excelência das IES.

Tomamos por objeto de estudo, em termos globais, os processos de transição do ensino para o mercado de trabalho dos diplomados, entre os anos letivos de 2004/05 a 2006/07, do IPVC. Optámos por incidir a nossa atenção nos últimos anos letivos que antecederam a aplicação na instituição da reorganização do ensino superior, vulgarmente conhecido por Processo de Bolonha. Este processo marca, inevitavelmente, uma fronteira, pelas mudanças que introduziu quanto à natureza e objetivos dos cursos, aos modelos de ensino-aprendizagem e aos títulos académicos, entre outros elementos, que deve ser considerada nos estudos sobre o emprego. A opção por aqueles anos letivos possibilita-nos o acesso às trajetórias profissionais dos diplomados que apresentam alguma duração, cerca de 4 a 6 anos após a conclusão da sua formação académica<sup>11</sup>. Por outro lado, a escolha do IPVC não deixa de traduzir o facto de que é nele que exercemos a nossa atividade profissional, como docente, existindo a possibilidade dos resultados serem úteis para a instituição.

Dois grandes objetivos norteiam a nossa investigação: compreender a transição entre o ensino e o mercado de trabalho; analisar as posições e as trajetórias profissionais dos diplomados. Por sua vez, assumimos como balizadores determinadas questões às quais iremos procurar responder:

1. quais os processos de ingresso no IPVC e no mercado de trabalho?

---

<sup>10</sup> Condições que pressupõem alguma capacidade por parte das IES de anteciparem necessidades de conhecimentos por parte das organizações. Temática que retomaremos mais adiante, no Capítulo IV.

<sup>11</sup> O inquérito por questionário foi aplicado no último trimestre de 2011.

2. que posições ocupam atualmente no mercado de trabalho os diplomados do IPVC?
3. quais são os tipos de trajetórias profissionais em que os diplomados se inserem?
4. quais são as relações entre as competências adquiridas no decorrer da sua formação no IPVC e as mobilizadas em contexto laboral?
5. quais os padrões de satisfação face ao emprego?
6. como se processa a transição do ensino para o mercado de trabalho dos diplomados do IPVC?

O nosso estudo alicerça-se numa abordagem que valoriza o conceito de transição<sup>12</sup>. Entendemos a transição do ensino superior para o mercado de trabalho como um processo temporal, dinâmico e enformado pelas relações complexas entre diversos elementos sociais, como os percursos biográficos dos diplomados, o contexto económico, o mercado de trabalho, o sistema de ensino e o Estado. Temporal na medida em que é diferenciada no tempo e no espaço, portanto de natureza socio histórica, geralmente marcada pela incerteza e instabilidade no mercado de trabalho, com uma transformação constante das relações entre os vários elementos sociais.

Refira-se que para o equacionamento da transição não defendemos o acantonamento a uma das posições teóricas extremas da dualidade estrutura-ação, a qual tem motivado importantes debates no seio da sociologia e das ciências sociais em geral. Interessa reconhecer as expetativas, e as práticas dos diplomados para o desenvolvimento do processo de transição, referenciando-as sempre às dinâmicas do contexto social, económico em que este ocorre.

Importa agora decompor os restantes elementos sociais acima apontados. Vamos fazê-lo num registo enumerativo e considerando a sua forte inter-relação. No caso do contexto económico, considerado como o principal determinante social da transição (Lefresne, 2003), é de incluir: a natureza expansionista ou retrativa da economia; o perfil produtivo predominante, em termos de setores de atividade da economia; as dinâmicas de inovação ou de não inovação; os tipos de organização das entidades

---

<sup>12</sup> Na elaboração da nossa proposta concetual não deixamos de ter presente os contributos de vários autores que vêm estudando o emprego dos diplomados do ensino superior. É o caso de: Alves, M. (2007); Alves, N. (2008 e 2009); Gonçalves, coord. (2009); Rose (1998); Casal (1996); Teichler e Schomburg (2006), entre outros.



empregadoras; as características económicas do território onde se insere a instituição de ensino superior.

Por outro lado, o mercado de trabalho agrega aspetos como: a oferta de emprego em termos quantitativos e qualitativos, mais especificamente quanto ao seu volume, qualificações e competências da mão-de-obra, setores de atividade, natureza dos vínculos contratuais, remunerações e outras condições de trabalho, em função do curso e/ou da correspondente área de educação; a procura pelos empregadores das competências detidas pelos diplomados e disponibilizadas pelo ensino superior em função da situação económica e financeira das organizações empregadoras, dos modelos de organização do trabalho adotados, da capacidade de inovação e de modernização, das motivações dos empresários e do seu capital educacional; as práticas de gestão da mão-de-obra; o conhecimento por parte dos empregadores dos cursos e das competências potencialmente disponibilizadas pelos diplomados e a sua mais-valia para o funcionamento das organizações; o valor dos títulos académicos no mercado de trabalho.

Quanto ao ensino superior é de considerar, em termos globais, os seus princípios e modelos de organização, as áreas de educação e os cursos oferecidos (natureza, objetivos e estrutura curricular), a valorização ou desvalorização social dos diplomas e do seu valor de troca, no contexto mais global da oferta e procura de mão-de-obra, o que se estende necessariamente aos conhecimentos e às competências dos diplomados. Em termos mais particulares do IPVC, importa atender, a par dos aspetos antes assinalados, à procura do ensino, em termos de volume e dos atributos sociais dos alunos, ao contingente de diplomados e respetivas áreas de educação e a sua relação com o volume da oferta de emprego, à divulgação dos cursos junto dos empregadores, ao apoio à procura/manutenção de emprego pelo próprio IPVC, às relações entre a instituição e as entidades regionais (parcerias, projetos...) no sentido sempre de criação de emprego para os diplomados.

Por último, referencia-se o papel do Estado como entidade empregadora (quantidade e qualidade do emprego criado e mantido) o que, por sua vez, se relaciona igualmente com as funções que aquele assegura, nomeadamente no campo do Estado Providência e na conceção e concretização das medidas das políticas ativas do mercado de trabalho dirigidas para os diplomados do ensino superior, aspeto de máxima relevância no quadro do mercado de trabalho.

## 2. Estratégia metodológica

Face ao objeto e objetivos do nosso estudo, optamos por desenhar uma estratégia metodológica que assenta numa abordagem que assume contornos de alguma extensividade, mas simultaneamente de especificidade. Necessariamente os resultados que iremos analisar não são passíveis de generalização (Yin, 2009; Ragin 1994). Aspeto este que deve ser valorizado quando se estuda a inserção laboral dos diplomados, mormente, entre outras razões, pela diferenciação e segmentação, em termos institucionais e sociais, que é patente no campo do ensino superior.

No plano das técnicas de recolha e tratamento da informação, utilizámos a análise documental e o inquérito por questionário. A primeira incidiu sobre documentos, de natureza vária, do IPVC, do governo português e da União Europeia (UE), e fontes estatísticas disponibilizadas por instâncias governamentais sobre o mercado de trabalho e a demografia escolar respeitante ao ensino superior, entre outros aspetos.

A análise do emprego dos diplomados, nas suas múltiplas dimensões, tem mobilizado recorrentemente o inquérito por questionário. Em Portugal tem sido esse o padrão, bem como em termos internacionais, acompanhado ou não pelo acionamento de outras técnicas de recolha e tratamento de informação, mais de natureza qualitativa, o que remete para o quadro teórico e metodológico em que se inscreve cada um dos estudos<sup>13</sup>. O nosso estudo não foge a este padrão. A conceção do guião do questionário iniciou-se com a realização de entrevistas não diretivas, de natureza exploratória, a sete diplomados de vários cursos. Pretendeu-se globalmente recolher informação sobre os vários tópicos do estudo com uma ênfase nas questões das suas posições e trajetórias no mercado de trabalho. Essa informação foi trabalhada tendo presente o quadro teórico-metodológico enformador da nossa investigação e os seus objetivos. Uma primeira versão do guião do inquérito sofreu um pré-teste que consequentemente conduziu à introdução de alterações, de natureza vária. Face ao facto do nosso estudo se intersectar em alguns aspetos com os de outros estudos, de natureza semelhante, tivemos em conta questões já avançadas por aqueles (como, por exemplo, Alves, M., 2007; Alves, N. 2008; Gonçalves, coord., 2009; Schomburg e Teichler, 2006).

---

<sup>13</sup> Referimo-nos, nomeadamente, em termos nacionais, a Marques (2006), Gonçalves (2007), Alves, M. (2007), Alves, N. (2008 e 2009), Gonçalves coord, (2009), Saúde (2008), Sousa (2010), Gonçalves, Menezes e Martins (2009, 2010 e 2011) e, internacionais, a Teichler (2007), Schomburg e Teichler (2006) e Allen e Velden (2008), entre outros.

O guião final do inquérito encontra-se dividido nas seguintes partes (Apêndice A): atributos sociodemográficos (género, idade, residência; estado civil; escolaridade e situação socio-ocupacional dos familiares); trajetória escolar no IPVC; razões para o ingresso no ensino superior e na instituição; avaliação do curso e do IPVC; situação laboral à data do inquérito; acesso ao primeiro emprego regular (realização de trabalhos ocasionais, dificuldade de acesso, atividades ocupacionais após a conclusão do curso, tempo de procura do primeiro emprego); atributos do primeiro e atual empregos (meios de acesso, profissão, formação profissional, horário de trabalho, tipo de contrato de trabalho, dimensão e localidade da organização, setor de atividade, rendimento mensal); competências (adquiridas no curso, utilizadas no primeiro e no atual emprego); satisfação com o emprego atual; relação entre a formação académica e as profissões do primeiro e atual empregos; trajetória socioprofissional entre o primeiro e o atual empregos; entre outros. Em suma, mobilizámos um instrumento de recolha e tratamento de informação que nos permitiu, com as suas virtualidades e limites, recolher factos e opiniões dos diplomados, sobre vários domínios da sua transição, e que toma por referências temporais principais a situação laboral após a conclusão do curso e a existente à data da aplicação do inquérito. Só deste modo, o estudo que desenvolvemos assume uma natureza longitudinal fundamental para a compreensão do emprego dos diplomados.

Para o processamento dos dados obtidos, foi utilizado o *Statiscal Package for Social Sciences* (SPSS), uma vez que se apresenta como sendo a ferramenta informática mais ajustada ao tratamento deste tipo de informação. No tratamento dos dados foi inicialmente realizada uma análise descritiva, avançando-se posteriormente para uma multivariável em relação a algumas das questões, quando considerado pertinente. No caso específico das trajetórias profissionais, e com o objetivo de as tipificar, aplicámos a técnica de análise multivariada que, combinada com a análise fatorial de correspondências múltiplas e a análise classificatória, nos permitiu a “(...) constituição de agrupamentos por combinatórias das incidências das frequências simples das variáveis, os quais foram ponderados em função do significado dos valores das variáveis no quadro dos objectivos de pesquisa (...)” (Velo, 2008: 560). Para o efeito, recorremos ao software *Logiciel d’analyse des donnés* (SPAD), uma outra ferramenta informática tida como mais adequada face os nossos propósitos.

O inquérito foi aplicado *online*. Tal tipo de aplicação, nos seus diversos atributos (Gaiser e Schreiner, 2009; Couper e Miller, 2008), foi levado em consideração na

construção do guião, principalmente no que respeita à ordenação e à formulação das questões, privilegiando-se, na medida do possível, uma apresentação gráfica das questões, no ecrã, clara, precisa e agradável, em termos visuais, para o inquirido. Este foi preenchendo o inquérito de acordo com o tipo de resposta às questões que lhe eram colocadas, o que consubstancia a existência de diversos, mas tipificados, percursos de registo de dados, mantendo-se, contudo, um conjunto de questões comuns a todos os inquiridos.

A aplicação dos inquéritos *online* é cada vez mais frequente tendo como suporte a Web. São usados em ações de marketing, em sondagens eleitorais e de posicionamento político em geral e, necessariamente, no campo da investigação científica, em particular no domínio das ciências sociais. A internet disponibiliza um vasto número de *sites* com informação, mais ou menos abrangente, e com programas, alguns deles gratuitos, para a construção e aplicação dos inquéritos *online*<sup>14</sup>. É um campo atualmente em franco desenvolvimento. No âmbito das ciências sociais, estes inquéritos são objeto de debate em termos metodológicos. Em primeiro lugar, apresentam vantagens comparativas face a outros tipos de aplicação de inquéritos (por telefone, por administração direta ou indireta, em suporte papel), por exemplo quanto: aos custos monetários de conceção e aplicação substancialmente mais reduzidos; à economia de tempo de aplicação; ao registo das respostas em base de dados que permite, não só uma economia de custos monetários (anulada a fase de inserção de dados manual) e de tempo de categorização; à possível maior abrangência da população (Gaiser e Schreiner, 2009; Cooper, 2008; Sue e Ritter, 2007). Não obstante seja considerado negativo que os inquéritos são unicamente aplicáveis aos inquiridos com acesso a equipamento informático específico, à Web e com literacia informática (Couper e Miller, 2008). A par disto, existem questionamentos sobre determinados aspetos, como por exemplo: validade e fiabilidade dos dados recolhidos (tomando por comparação outros tipos de aplicação); condições físicas de apresentação; desenho gráfico do inquérito e o modo como podem condicionar as respostas; segurança dos dados recolhidos; normas éticas de aplicação; modo como são selecionados os inquiridos (Couper e Miller, 2008).

---

<sup>14</sup> A título de exemplo consulte-se <http://www.websm.org/>

### 3. Universo e amostra

Como se indicou acima, o inquérito por questionário incidiu sobre todos os diplomados do IPVC que terminaram a sua formação entre o ano letivo de 2004/05 a 2006/07<sup>15</sup>. Abrangemos um universo de 1.484 indivíduos que integravam vinte e nove cursos (Quadro 1.1) e cinco escolas. A aplicação do inquérito ocorreu, via Web, entre setembro e dezembro de 2011. A partir das listagens provenientes dos Serviços Académicos do IPVC<sup>16</sup>, foi endereçada aos diplomados uma carta ou um *email* informando-os do estudo e solicitando a sua participação. Convite renovado, por várias vezes, ao longo daquele período por via postal, *email* e *short message service (sms)*. Obtiveram-se 610 respostas válidas, que integram a amostra intencional em que se fundamenta o estudo, representando uma taxa de resposta de 41,1% face ao universo de trabalho (Quadros 1.1 e 1.2). Valor bastante amplo, que pode expressar o interesse manifestado por parte dos diplomados. Por outro lado, esse valor ganha ainda mais relevância se tivermos em conta que existem fatores – a desatualização dos endereços físicos e eletrónicos dos diplomados; o desinteresse por parte dos diplomados; a apresentação e extensão do inquérito – que são importantes entraves ao sucesso na aplicação do inquérito e, consequentemente, do estudo.

---

<sup>15</sup> O guião do inquérito esteve disponível na página eletrónica do IPVC em <http://inqlicenciados.ipvc.pt/>

<sup>16</sup> Registe-se que o universo de diplomados foi constituído partindo-se de uma listagem de todos os diplomados do IPVC que no arco temporal em análise terminaram as suas formações, de onde se retiraram os nomes de alunos que apareciam repetidos. Isto porque aquelas listagens incluíam aqueles que tendo terminado o seu bacharelato passaram para a licenciatura (bietetápica), daí resultando uma duplicação de indivíduos.

Quadro 1.1  
Universo, amostra e taxa de resposta dos diplomados, por curso

	Universo a)			Amostra			Taxa de resposta (%)		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
Engenharia Agro-Pecuária	4	5	9	4	5	9	100,0	100,0	100,0
Engenharia do Ambiente e dos Recursos Rurais	13	36	49	6	22	28	46,2	61,1	57,1
Engenharia Hortícola e Paisagista	1	2	3	1	2	3	100,0	100,0	100,0
Engenharia Agrária	21	34	55	14	19	33	66,7	55,9	60,0
Engenharia Agronómica	5	2	7	0	0	0	0,0	0,0	0,0
Informática Empresarial	10	14	24	5	4	9	50,0	28,6	37,5
Informática de Gestão	5	9	14	1	7	8	20,0	77,8	57,1
Educação de Infância	1	99	100	1	33	34	100,0	33,3	34,0
Ensino Básico - 1.º Ciclo	0	41	41	0	16	16	0,0	39,0	39,0
Prof. 2.º Ciclo Ens. Bás., var. Educ Visual e Tecnológica	25	61	86	10	18	28	40,0	29,5	32,6
Prof. 2.º Ciclo do Ens. Bás., var. de Educação Física	54	26	80	14	9	23	25,9	34,6	28,8
Prof. 2.º Ciclo do Ens. Bás., var. de Educação Musical	21	26	47	2	9	11	9,5	34,6	23,4
Prof. 2.º Ciclo do Ens. Bás., var. de Mat e Ciências da Natureza	12	66	78	3	26	29	25,0	39,4	37,2
Prof. 2.º Ciclo do Ens. Bás., var. de Português e Francês	4	33	37	0	14	14	0,0	42,4	37,8
Prof. 2.º Ciclo do Ens. Bás., var. de Português e Inglês	7	40	47	3	16	19	42,9	40,0	40,4
Enfermagem	40	162	202	12	78	90	30,0	48,1	44,6
Turismo	23	96	119	12	39	51	52,2	40,6	42,9
Artes, Comunicação e Design, var. de Design Paisagístico	18	15	33	5	7	12	27,8	46,7	36,4
Design do Produto	39	35	74	17	18	35	43,6	51,4	47,3
Engenharia Alimentar	16	45	61	6	19	25	37,5	42,2	41,0
Engenharia Cerâmica	3	7	10	0	4	4	0,0	57,1	40,0
Engenharia Civil e do Ambiente	66	65	131	26	26	52	39,4	40,0	39,7
Engenharia da Computação Gráfica e Multimédia	4	1	5	3	1	4	75,0	100,0	80,0
Engenharia de Computação Gráfica	3	3	6	0	0	0	0,0	0,0	0,0
Engenharia do Ambiente	0	3	3	0	0	0	0,0	0,0	0,0
Engenharia de Sistemas de Informação	3	0	3	3	0	3	100,0	0,0	100,0
Engenharia Eletrónica e Redes de Computadores	13	0	13	10	0	10	76,9	0,0	76,9
Gestão	36	107	143	14	46	60	38,9	43,0	42,0
Engenharia Informática	4	0	4	0	0	0	0,0	0,0	0,0
<i>Total</i>	<i>451</i>	<i>1033</i>	<i>1484</i>	<i>172</i>	<i>438</i>	<i>610</i>	<i>38,1</i>	<i>42,3</i>	<i>41,0</i>

a) Número total de diplomados do IPVC nos anos letivos de 2004/05 a 2006/07.

Fonte: Serviços Académicos do IPVC e cálculos próprios.

Face ao número elevado de cursos abrangidos pelo estudo, optámos pela sua agregação em áreas de educação<sup>17</sup> evitando, assim, uma exposição analítica enfastiante. Para essa agregação utilizámos a “Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação”<sup>18</sup>. Embora seja de notar que estamos perante uma classificação de natureza administrativa, consideramos que existe coerência na sua constituição, tornando-se, deste modo, um instrumento de trabalho a não recusar liminarmente. Por conseguinte, passaremos a usar as seguintes áreas de educação: Formação de professores/formadores e Ciências da educação (FPCE); Artes (AR); Ciências empresariais (CE); Informática (INF); Engenharia e técnicas afins (ENG); Indústrias transformadoras (IT); Arquitetura e construção (AC); Agricultura, silvicultura e pescas (ASP); Saúde (SA); Serviços pessoais (SP); Proteção do ambiente (PA).

Quadro 1.2  
Universo, amostra e taxa de resposta dos diplomados, por área de educação

	Universo a)			Amostra			Taxa de resposta (%)		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
Formação de professores /formadores e ciências da educação	124	392	516	33	141	174	26,6	36,0	33,7
Artes	57	50	107	22	25	47	38,6	50,0	43,9
Ciências Empresariais	36	107	143	14	46	60	38,9	43,0	42,0
Informática	19	23	42	6	11	17	31,6	47,8	40,5
Engenharia e técnicas afins	23	4	27	16	1	17	69,6	25,0	63,0
Indústrias transformadoras	19	52	71	6	23	29	31,6	44,2	40,8
Arquitetura e construção	66	65	131	26	26	52	39,4	40,0	39,7
Agricultura, silvicultura e pescas	32	43	75	19	26	45	59,4	60,5	60,0
Saúde	40	162	202	12	78	90	30,0	48,1	44,6
Serviços pessoais	23	96	119	12	39	51	52,2	40,6	42,9
Proteção do ambiente	12	39	51	6	22	28	50,0	56,4	54,9
<i>Total</i>	<i>451</i>	<i>1033</i>	<i>1484</i>	<i>172</i>	<i>438</i>	<i>610</i>	<i>38,1</i>	<i>42,4</i>	<i>41,1</i>

a) Número total de diplomados do IPVC nos anos letivos de 2004/05 a 2006/07.

Fonte: Serviços Académicos do IPVC e cálculos próprios.

Apesar de se registarem algumas disparidades entre as taxas de resposta por cursos e áreas de educação, em termos globais e por género, os valores obtidos são satisfatórios, constatando-se a robustez global da amostra. Não obstante, importa verificar a representatividade desta face ao universo, ou seja, garantir que os inquiridos têm as mesmas características e o mesmo padrão de respostas da população que se

<sup>17</sup> Veja-se Quadro 1, em Apêndice B.

<sup>18</sup> Cf. Portaria 256/2005 de 16 de março. Os cursos estão agrupados a dois dígitos (o que é designado por Área de estudo).

pretende estudar. Assim, e como forma de controlar possíveis desvios da amostra obtida, decidimos comparar a distribuição dos indivíduos no universo de estudo e na amostra, segundo três variáveis: o curso, a área de educação e o género. Esta análise tem por base a leitura da informação contida nos quadros acima, de onde ressaltam as seguintes conclusões. Em primeiro lugar, são visíveis alguns desvios entre o peso por curso no universo e na amostra, mais notórios nos cursos de Engenharia do Ambiente e dos Recursos Rurais, de Professores do Ensino Básico, variante de Educação Física e Educação Musical, Engenharia Agrária e Enfermagem; consequentemente, tais desvios observam-se também quando analisamos as áreas de educação, nomeadamente em termos de PA, FPCE, ENG, ASP e SA. Em segundo, constata-se uma ligeira tendência para a sobre representação (peso dos indivíduos na amostra ligeiramente superior ao seu peso no universo) nos cursos de Engenharia do Ambiente e dos Recursos Rurais, Engenharia Agrária, Engenharia do Ambiente, Engenharia Agrária e Enfermagem; subsequentemente nas áreas de educação de PA, ASP e SA. Em terceiro, verifica-se uma tendência para a sub-representação de indivíduos sobretudo nos cursos de Professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico; em termos de áreas de educação, FPCE ronda os 6,0%. Por último, no que concerne à distribuição por género, denotam-se variações semelhantes quando comparado o universo com a amostra, designadamente nos cursos dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, com uma sub-representação das mulheres; já nos cursos de Enfermagem, Artes, Comunicação e Design, variante de Design Paisagístico e Engenharia Agronómica observa-se o inverso. Variações igualmente notadas quando olhamos as áreas de educação. Posto isto, e no que diz respeito à comparação das três variáveis por nós seleccionadas (curso, áreas de educação e género), torna-se evidente que, em termos globais, e apesar de algumas variações detetadas, as distribuições são semelhantes no universo e na amostra. Esta constatação permite ter confiança em que os resultados obtidos neste inquérito possibilitam a caracterização sem grandes enviesamentos do universo em estudo.

Ao nível dos indicadores de caracterização sociodemográfica, o quadro 1.3 sustenta uma amostra claramente desequilibrada quando considerada a partir do género, com quase 72,0% de inquiridas. Tal é notório nas áreas de educação correspondentes: SA, FPCE, IT, PA e CE. Já ENG revela uma preferência francamente masculina. A feminização aferida segue o perfil da tendência presente no ensino superior, que se tem



avolumado significativamente nos últimos trinta anos<sup>19</sup>, abrangendo cursos que socialmente eram considerados reservados ao género masculino. Mantem-se, contudo, a predominância, se não mesmo a exclusividade, das mulheres em cursos, como a enfermagem, educação infantil e ensino básico - 1.º ciclo que, pelas suas características e as das profissões a que dão acesso, são tradicionalmente avaliados em termos socioculturais como femininos, reproduzindo-se, assim, as desigualdades de género no ensino e posteriormente no mercado de trabalho.

Quadro 1.3  
Idade e estado civil dos diplomados, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
<b>Idade</b>												
20 - 25 anos	0,6	2,1	1,7	17,6	0,0	0,0	0,0	4,4	5,6	2,0	0,0	2,3
26 - 30 anos	66,7	66,0	45,0	47,1	52,9	34,5	36,5	33,3	94,4	54,9	50,0	59,3
31 - 35 anos	21,8	21,3	25,0	23,5	35,3	62,1	50,0	28,9	0,0	23,5	32,1	24,8
36 - 40 anos	4,6	8,5	15,0	0,0	5,9	3,4	9,6	22,2	0,0	13,7	14,3	8,0
41 - 45 anos	3,4	2,1	3,3	0,0	5,9	0,0	1,9	4,4	0,0	3,9	3,6	2,6
46 e mais anos	2,9	0,0	10,0	11,8	0,0	0,0	1,9	6,7	0,0	2,0	0,0	3,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(174)	(47)	(60)	(17)	(17)	(29)	(52)	(45)	(90)	(51)	(28)	(610)
<b>Estado civil</b>												
Solteiro(a)	39,7	57,4	41,7	41,2	35,3	44,8	34,6	37,8	63,3	54,9	35,7	45,4
Casado(a)	47,7	21,3	45,0	23,5	47,1	37,9	48,1	48,9	25,6	27,5	50,0	39,5
União de facto	9,2	19,1	10,0	29,4	17,6	17,2	15,4	11,1	11,1	17,6	10,7	13,0
Divorciado	3,4	2,1	3,3	5,9	0,0	0,0	1,9	2,2	0,0	0,0	3,6	2,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(174)	(47)	(60)	(17)	(17)	(29)	(52)	(45)	(90)	(51)	(28)	(610)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF - Informática; ENG - Engenharia e técnicas afins; IT - Indústrias transformadoras; AC - Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA - Saúde; SP - Serviços pessoais; PA - Proteção do ambiente.

Trata-se aqui de uma população ainda relativamente jovem, para os padrões de classificação etária usados atualmente (59,3% declaram ter entre os 26 e os 30 anos), sobretudo nas áreas de SA, FPCE e AR, vivendo maioritariamente numa situação de conjugalidade (casado e em união de facto), que representa 52,5% do total dos inquiridos. Dado que é comum a todas as áreas.

Quanto à sua proveniência geográfica, face aos resultados obtidos infere-se que uma ampla parcela dos diplomados é oriunda da região do Minho-Lima (38,0%).

<sup>19</sup> Em 1980, dos 80.919 alunos do ensino superior, 43,9% eram mulheres. Por sua vez, em 2011, essa proporção passou para 53,5% para um total de 390.273 alunos. Cf. Pordata.

Destacam-se, ainda que com uma diferença visível, a região do Cávado (18,4%) e a do Grande Porto (14,9%). Como se pode verificar, a grande bacia de recrutamento de alunos por parte do IPVC é, de facto o Minho-Lima (sobretudo para as áreas de INF, ENG, SA e FPCE), seguindo-se as regiões contíguas (para ENG, INF e PA). As Outras regiões parecem ter uma fraca capacidade de captação em relação àquelas Regiões. Dados que se afiguram concordantes com o reconhecido carácter regional dos Politécnicos, consolidando tendências já verificadas em Cruz e Cruzeiro (1995), em Resende e Vieira (1992 e 1995), em Leão (1995), em Sousa (2010) ou em Saúde (2008). Curiosamente quando atentamos à região de residência, verifica-se que o posicionamento daquelas Regiões se mantém. A relação de proximidade geográfica ao Minho-Lima acaba por ser reforçada pela análise do local de residência atual, principalmente no que concerne aos diplomados das áreas de AC (67,3%), de CE (65,0%) e da INF (52,9%). Evidência que nos permite afirmar que existe uma efetiva procura regional do IPVC, que tem seguimento a nível profissional, com a preferência de fixação na região do Minho-Lima.

Quadro 1.4  
Naturalidade e residência dos inquiridos, por NUT III e área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
<b>Região de naturalidade</b>												
Ave	8,0	8,5	8,3	0,0	0,0	0,0	3,8	2,2	14,4	15,7	0,0	7,7
Cávado	17,9	6,4	21,7	29,4	35,3	20,7	19,2	15,6	14,4	19,6	28,6	18,4
Grande Porto	17,8	23,4	0,0	0,0	5,9	24,1	3,8	17,9	14,5	25,5	14,2	14,9
Minho-Lima	38,0	27,7	48,2	58,8	52,9	20,8	59,8	33,4	44,4	13,8	21,4	38,0
Outras Regiões	9,2	23,3	8,4	5,9	5,9	20,7	3,8	26,5	4,4	11,8	21,5	11,4
Estrangeiro	9,1	10,7	13,4	5,9	0,0	13,7	9,6	4,4	7,8	13,7	14,3	9,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(174)	(47)	(60)	(17)	(17)	(29)	(52)	(45)	(90)	(51)	(28)	(610)
<b>Região de residência</b>												
Ave	8,0	6,4	6,7	0,0	0,0	3,4	1,9	2,2	11,1	11,8	3,6	6,7
Cávado	21,3	12,8	21,7	41,2	29,4	13,8	17,3	24,4	14,4	17,6	21,4	19,7
Grande Porto	17,8	27,7	3,2	0,0	5,8	27,6	5,8	13,3	22,2	29,4	28,6	17,5
Minho-Lima	36,3	25,5	65,0	52,9	41,2	31,0	67,3	33,3	23,3	21,6	17,9	37,0
Outras Regiões	15,5	21,2	3,4	0,0	17,7	20,6	7,6	26,6	22,2	13,8	25,0	16,0
Estrangeiro	1,1	6,4	0,0	5,9	5,9	3,4	0,0	0,0	6,7	5,9	3,6	3,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(174)	(47)	(60)	(17)	(17)	(29)	(52)	(45)	(90)	(51)	(28)	(610)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Ao nível da escolaridade dos familiares próximos dos inquiridos (Quadro 1.5), ressalta: o reduzido capital escolar dos progenitores (46,8% quer dos pais, quer das mães detinham apenas o 1º ciclo do ensino básico; apenas 15,9% dos pais e 11,4% das mães concluíram o ensino secundário; 6,4% dos pais e 9,7% das mães tinham um bacharelato ou uma licenciatura). Já no que respeita aos cônjuges, é patente o peso dos licenciados (37,9%). São valores que se inserem no padrão de escolaridade dos familiares dos diplomados do ensino politécnico (Sousa, 2010; Saúde, 2008) que, por um lado, ilustram, mais uma vez, o acesso ao ensino superior de jovens oriundos de famílias com baixos recursos educacionais e, por outro, no caso dos cônjuges, a par dos diplomados propriamente ditos, uma melhoria significativa dos níveis de escolaridade face às gerações anteriores. Em termos de áreas de educação, a percentagem de pais detentores de um diploma de ensino superior é maior nos diplomados em ENG, ASP, AR e SP (notoriamente mais reduzida em INF, CE e TT); no que concerne às mães com esse nível de ensino, sobressaem ENG, IT AC e SA (pelo seu peso diminuto CE e AR). Já em relação aos cônjuges, é visível a proporção dos que detêm uma qualificação académica de nível superior em AR, IT, AC e SA (manifestamente menor em PA e CE).

Quadro 1.5  
Níveis de escolaridade dos familiares dos inquiridos, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
<b>Pai</b>												
Sem Escolaridade	1,7	0,0	3,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,6	1,0
Ensino Básico	74,0	76,6	81,4	88,3	88,3	68,9	84,3	71,2	74,2	76,0	82,1	76,7
<i>Ensino Básico - 1º ciclo</i>	45,1	27,7	59,3	64,7	47,1	31,0	52,9	35,6	44,9	60,0	57,1	46,8
Ensino Secundário	19,1	12,7	11,8	11,7	0,0	27,7	9,7	17,8	20,2	14,0	7,1	15,9
Ensino Superior	5,2	10,7	3,4	0,0	11,7	3,4	6,0	11,0	5,6	10,0	7,2	6,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(173)	(47)	(59)	(17)	(17)	(29)	(51)	(45)	(89)	(50)	(28)	(605)
<b>Mãe</b>												
Sem escolaridade	2,9	0,0	15,2	0,0	0,0	3,5	3,4	4,3	1,1	2,0	3,6	3,6
Ensino Básico	73,6	78,7	76,3	76,5	76,4	68,9	78,2	68,9	77,8	72,6	85,7	75,3
<i>Ensino Básico - 1º ciclo</i>	46,0	53,2	49,2	52,9	52,9	41,4	53,8	31,1	42,2	49,0	57,1	46,8
Ensino Secundário	15,5	17,0	5,1	17,6	6,0	13,8	5,0	15,7	7,8	13,6	0,0	11,4
Ensino Superior	8,0	4,3	3,4	5,9	17,6	13,8	13,4	11,1	13,3	11,8	10,7	9,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(174)	(47)	(59)	(17)	(17)	(29)	(52)	(45)	(90)	(51)	(28)	(609)
<b>Cônjuge</b>												
Ensino Básico	20,2	9,6	19,4	10,0	20,0	29,5	18,8	14,3	25,0	23,8	22,2	19,8
Ensino Secundário	34,1	28,5	45,1	40,0	20,0	17,5	15,5	21,4	25,0	38,1	44,4	30,6
Ensino Superior	45,7	61,9	35,5	50,0	60,0	53,0	65,7	64,3	50,0	38,1	33,4	49,7
<i>Licenciatura</i>	37,2	52,4	25,8	40,0	40,0	47,1	46,9	39,3	40,6	33,3	16,7	37,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(94)	(21)	(31)	(10)	(10)	(17)	(32)	(28)	(32)	(21)	(18)	(314)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Em parte relacionado com a escolaridade dos pais, encontra-se a composição classista das famílias de origem dos diplomados. Diversos estudos deixam patente que, em particular desde 1974, ocorreu uma quebra parcial da natureza elitista que estava presente no ensino universitário até então<sup>20</sup>. Para Vieira (1995: 337) existe uma “diminuição global do capital de origem dos estudantes – reduzida numa menor proporção de pais, em cada área de estudo, com diplomas de nível superior, à custa dos possuidores de diplomas de nível mais elementar”. Se, portanto, as oportunidades de acesso ao ensino superior se ampliaram socialmente, abrangendo uma população cujos filhos estavam tradicionalmente excluídos deste sistema de ensino, isto é, se reduziram as desigualdades sociais no acesso, mantem-se uma importante presença, no seio do estudantado, de jovens oriundos de famílias com elevados recursos económicos, sociais e culturais, materializando, assim, uma situação de sobre representação destas categorias face à sua posição relativa no seio da estrutura classista da população portuguesa. Em suma, concomitantemente, subsiste uma tendência de ampliação da procura social do ensino superior e outra de reprodução social (Mauritti e Martins, 2007). Quando observamos os lugares de classe de origem<sup>21</sup> da nossa amostra (Quadro 1.6), os dados obtidos revelam que 25,3% dos diplomados se inserem na classe dos EDL e 18,6% na dos PTE – valores consonantes com os resultados alcançados num dos estudos mais recentes sobre as condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior politécnico em Portugal (Martins *et al.*, 2005)<sup>22</sup> – destacando-se os que se diplomaram em IT, ASP e AR (provindos de famílias que se posicionam nos EDL).

É de realçar o forte investimento que as famílias que ocupam os lugares da base da hierarquia social, operariado e trabalhadores pluriactivos, fazem no ensino dos seus filhos, visível na proporção de cerca de 42,0% dos inquiridos deles originários.

---

<sup>20</sup> A preocupação com o conhecimento das propriedades sociais dos estudantes do ensino superior tem sido o enfoque, principal ou secundário, de um amplo conjunto de investigações em Portugal. Destacamos entre outros, tomando em consideração os textos publicados no passado recente, e sem querermos ser exaustivos: Nunes (2000); Almeida *et al.* (1988 e 2003); Mauritti (2002); Martins *et al.* (2005); Mauritti e Martins (2007); Machado *et al.* (2003); Vieira (1986 e 1995); Almeida e Vieira (2006); Estanque e Nunes (2002); Machado e Costa (1989); Casanova (1993); Amaral *et al.* (2000); Alves, M. (2007); Balsa *et al.* (2001); Cabrito (1997).

<sup>21</sup> Adotamos a proposta de lugares de classe de Costa (1999) e Costa, Machado e Almeida (2007).

<sup>22</sup> Aquele estudo demonstra que 17,2% dos alunos do ensino politécnico público são oriundos da categoria social dos EDL e 26,9% dos PTE (Martins *et al.*, 2005).

Distinguem-se as áreas de educação de CE (50,1%), de INF (47,0%), SA (45,5%), SP (42,5%) e FPCE (41,8%). Dados que reforçam a tese de que o ensino politécnico possibilitou que uma parte dos jovens, provenientes de famílias com menores recursos financeiros, educacionais e profissionais, ingressasse no ensino superior uma vez que “a universidade se apresenta com maiores índices de seletividade social” (Almeida, 2010: 77), conquanto existam diferenças entre cursos e áreas de educação que devem ser valorizadas e possivelmente interpretadas no âmbito de uma relação com a origem social dos estudantes, mas igualmente do capital educacional dos pais. Por sua vez, quando se observa a estrutura dos lugares de classe de pertença dos diplomados, à data da aplicação do inquérito, é patente o peso dos PTE (66,6%), o que ocorre para todas as áreas de educação. Resultados semelhantes, em termos globais, verificam-se nos estudos que temos vindo a citar. Dos restantes lugares de classe, os EDL assumem o valor mais expressivo (17,4%), salientando-se das restantes as áreas de PA e INF.

Quadro 1.6  
Classe social de origem e de pertença dos inquiridos, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
<b>Classe social de origem</b>												
EDL	20,6	32,4	22,9	29,4	13,3	40,9	25,0	39,4	22,1	27,5	23,8	25,3
TI	2,1	2,7	2,1	0,0	0,0	4,5	0,0	0,0	2,6	0,0	0,0	1,6
AI	3,5	2,7	4,2	0,0	6,7	4,5	0,0	6,1	1,3	5,0	4,8	3,2
PTE	22,0	10,8	14,6	5,9	13,3	18,2	25,0	12,1	20,8	17,5	23,8	18,6
EE	9,9	10,8	6,3	17,6	26,7	4,5	6,8	15,2	7,8	7,5	9,5	9,7
O	22,0	18,9	29,2	17,6	20,0	9,1	27,3	9,1	14,3	22,5	14,3	19,8
Tipl	3,5	2,7	6,3	11,8	0,0	0,0	6,8	9,1	5,2	2,5	4,8	4,6
Aepl	16,3	18,9	14,6	17,6	20,0	18,2	9,1	9,1	26,0	17,5	19,0	17,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(141)	(37)	(48)	(17)	(15)	(22)	(44)	(33)	(77)	(40)	(21)	(495)
<b>Classe social de pertença</b>												
EDL	20,1	16,7	13,0	33,3	21,4	26,9	18,8	18,9	7,1	10,4	33,3	17,4
PTE	67,8	59,5	44,4	46,7	78,6	69,2	79,2	67,6	92,9	45,8	48,1	66,6
EE	10,1	16,7	37,0	20,0	0,0	3,8	2,1	10,8	0,0	39,6	11,1	11,9
O	2,0	7,1	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0	4,2	7,4	2,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(149)	(42)	(54)	(15)	(14)	(26)	(48)	(37)	(85)	(48)	(27)	(545)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

EDL- Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; PTE- Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI- Trabalhadores Independentes; AI- Agricultores Independentes; O- Operários; Tipl- Trabalhadores Independentes Pluriactivos; EE- Empregados Executantes; Aepl- Assalariados Executantes Pluriactivos.

Um olhar sobre a mobilidade social entre os lugares de classe dos grupos domésticos atuais e os dos grupos domésticos de origem dos inquiridos (Quadro 1.7), permite-nos constatar um conjunto de fluxos ascensionais com uma maior expressão sociológica - nomeadamente de PTE e de O para EDL; de O e Aepl para PTE. São genericamente notórios os movimentos de mobilidade ascensional intergeracional, o que nos possibilita reafirmar a escola, neste caso os politécnicos, como agente potenciador do capital cultural e do acesso a posições profissionais mais qualificadas no mercado de trabalho pelos diplomados, comparativamente à geração dos seus pais (Leão, 2006). A par disso, são observáveis fluxos descendentes (nomeadamente de EDL para PTE e EE). Neste caso, a obtenção de um diploma do ensino superior para estes diplomados não terá possibilitado a mobilidade social ascendente expectável, o que poderá refletir situações em que os sujeitos ocupam empregos menos qualificados, por outras palavras, situações de sobrequalificação académica. A reprodução classista intergeracional persiste, com valores expressivos, ao nível dos EDL e dos PTE, como é apontado em outros estudos, por exemplo Gonçalves, coord. (2009).

Quadro 1.7  
Mobilidade social intergeracional (%)

Lugares de classe do grupo doméstico de origem	Lugares de classe do grupo doméstico atual			
	EDL	PTE	EE	O
EDL	41,6	20,3	29,3	8,3
TI	0,0	2,0	1,7	0,0
AI	3,9	2,9	3,5	8,3
PTE	14,3	19,9	17,2	8,3
EE	13,0	7,5	8,6	25,0
O	11,7	22,9	19,0	16,7
Tipl	5,2	5,2	1,7	8,3
Aepl	10,4	19,3	19,0	25,0
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>N</i>	<i>(77)</i>	<i>(306)</i>	<i>(58)</i>	<i>(12)</i>

Legenda:

EDL- Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; PTE- Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI- Trabalhadores Independentes; AI- Agricultores Independentes; Tipl- Trabalhadores Independentes Pluriactivos; EE- Empregados Executantes; O- Operários; Aepl- Assalariados Executantes Pluriactivos.

Num plano de discussão final sobre a escolaridade dos familiares e as origens sociais dos diplomados, importa atender ainda a alguns aspetos. Os processos de recomposição da oferta de ensino superior e a expansão da sua procura foram acompanhados por um progressivo alargamento da base social de recrutamento da sua

população estudantil, o que conduziu a que esta passasse a ser constituída por indivíduos procedentes de uma maior diversidade em termos de origem social. Daqui a necessidade analítica, em particular nos estudos de natureza comparativa, daquela temática ser entrecruzada com o curso, a instituição de ensino, o subsistema de ensino (politécnico/universidade e público/privado), a região da localização da instituição e da residência dos alunos, entre outros (Gonçalves, coord, 2009; Mauritti e Martins, 2007). Por exemplo, o estudo de Martins, *et al.* (2005) ressalta o carácter diferenciado da entrada no ensino superior público no que respeita ao subsistema de ensino: o politécnico é manifestamente o subsistema menos restritivo em termos de recrutamento social (63,0% das famílias de origem não têm mais do que o ensino básico), o que corrobora as ilações retiradas de outros estudos análogos sobre os estudantes do ensino superior (Mauritti e Martins, 2007; Balsa *et al.*, 2001; Cruz *et al.*, 1992); por outro lado, a estrutura sócio educacional é expressivamente mais qualificada nos pais dos estudantes que frequentam quer o ensino superior não público, quer o universitário público (com 40,8% e 43,4% de famílias nucleares de origem com o ensino superior, respetivamente); e menor nos que estão no politécnico público (representam 20,4% dos estudantes).

Face a isto, importa refletir sobre a existência (ou não) de uma democratização do ensino superior. Ora, se considerarmos, como refere Carmo (1999), “a abertura do sistema por intermédio da generalização do acesso”, pode efetivamente falar-se de um processo de democratização do ensino superior; porém, “se analisarmos o ingresso não como mera possibilidade de entrada no sistema, mas como o acesso às melhores oportunidades (os cursos e/ou as instituições consideradas mais prestigiadas), podemos afirmar que o ensino superior está longe do sistema democrático”, uma vez que “a desigualdade de oportunidades já não pode ser medida estabelecendo apenas a diferença entre os que acedem e os que ficam de fora na verdade, a estratificação e a diferenciação de oportunidades dá-se cada vez mais dentro do próprio sistema” (Carmo, 1999: 1-2). É indiscutível que variáveis como o nível educacional da família de origem, a origem social, género e a origem regional dos estudantes continuam a influenciar quer as escolhas aquando o seu acesso ao ensino superior, quer as opções quanto às instituições e áreas de educação a frequentar<sup>23</sup>. Dito por outras palavras, a expansão do ensino

---

<sup>23</sup> Vejam-se os textos de: Alves, M. (2007); Vieira (1995); Carmo (1999); Almeida *et al.* (2003); Balsa *et al.* (2001); Mauritti (2002); Mauritti e Martins (2007); Martins *et al.* (2005); Estanque e Nunes (2002); Gonçalves, Parente e Veloso (2001 e 2004).

superior terá contribuído fundamentalmente para uma certa democratização quantitativa no seu acesso, estando-se ainda aquém de uma democratização qualitativa (Seixas, 2003; Alves, N., 2008).

A origem social dos diplomados do IPVC leva-nos assim a inferir, na esteira de Mauritti e Martins (2007: 91), o alargamento do espaço social do recrutamento para o ensino politécnico poderá estar imbuído de um duplo sentido, de natureza contraditória entre si: a presença de processos de democratização do acesso ao ensino superior, por um lado; a permanência de processos de seletividade social, colocando os estudantes em diferentes subsistemas de ensino, tipos de qualificação e áreas de educação e, subsequentemente, perante oportunidades desiguais, por outro.



## **CAPÍTULO II**

### **ENSINO SUPERIOR E MERCADO DE TRABALHO**



É nossa pretensão neste capítulo dar conta das principais abordagens sobre o posicionamento do ensino, em particular do ensino superior, nas sociedades contemporâneas, bem como das diversas teorias utilizadas ao longo do tempo para analisar e explicar as múltiplas relações que se estabelecem entre o sistema educativo e o mercado de trabalho. A par disto, pretende-se analisar as principais mutações no mercado de trabalho no passado recente, as quais se refletem tanto ao nível da organização do trabalho como dos percursos profissionais dos indivíduos. Mutações que nos permitem perceber a atual situação dos diplomados do ensino superior no mercado de trabalho. Para isso necessariamente focamos as dinâmicas do mercado de trabalho ao nível da Região Norte, que se afigura ser o território por excelência de inserção laboral da população em estudo. Serão igualmente analisadas as transformações do ensino superior português nas últimas décadas - as quais se traduziram quer na expansão das taxas de escolarização neste nível de ensino, quer na expansão e diversificação das IES - , dando especial ênfase ao desenvolvimento do ensino politécnico. Exploramos, por último, a evolução do IPVC e caracterizamos o acesso e as trajetórias escolares dos seus diplomados.

## **1. Perspetivas concetualizantes**

As interpelações das relações entre o sistema de ensino, em particular o ensino superior, e o mercado de trabalho têm sido marcadas por uma forte ambiguidade que adquire configurações distintas em momentos históricos diferentes. Segundo vários autores, existem duas perspetivas sobre aquelas relações (Alves, M., 2007; Alves, N., 2008; Cabral-Cardoso *et al*, 2006; Bills, 2004; Gonçalves, 2009): uma que incorpora as abordagens funcionalistas, adequacionistas, ou utilitaristas; outra, as de cariz mais académico ou liberal. Para os funcionalistas, o ensino superior é valorizado e avaliado tendo em conta a resposta que consegue dar às necessidades económicas e o contributo que oferece para o desenvolvimento económico (Bills, 2004). Advogam que o ensino

superior tem uma função na sociedade: o de preparar para o trabalho e de contribuir para a economia nacional. Postula-se que a preparação profissional deve ser um dos principais objetivos do ensino superior e que esta deve ser orientada pelas exigências indicadas pelos empregadores; as IES deverão, neste sentido, promover uma formação profissionalizante e especializada que privilegie formas de conhecimento pragmáticas que permitam a melhoria da competitividade e da eficácia económica. Ou seja, para os defensores desta abordagem, o ensino superior só tem valor em função do mercado de trabalho, pendendo para uma “subjugação” daquele em relação a este. Neste contexto, “a qualidade do sistema é determinada pela capacidade e/ ou pela facilidade do diplomado se inserir” no emprego, sendo que “o acesso ao ensino superior deverá ser condicionado na tentativa de equilibrar os fluxos de entrada neste nível de ensino e a procura de profissionais com essa formação” (Alves, M., 2007: 218).

A outra abordagem, a de cariz académico, recusa a tese de que existe uma função económica definida para o ensino superior desempenhar na sociedade, alegando que o ensino superior tem valor em si mesmo. O conhecimento e o seu manuseamento (a sua produção, distribuição e difusão) definem não só a sua missão institucional, mas também a natureza das organizações consagradas ao ensino superior. Defende-se que a qualidade não é determinada pela capacidade dos diplomados se inserirem profissionalmente, mas pelos benefícios que prestam à sociedade em termos culturais e científicos (Idem: 220). Subentende-se que o ensino superior não deve estar estritamente vocacionado para a produção de futuros profissionais mas que é, antes de mais, uma experiência que deve contribuir para a criação de conhecimento e para a construção da cidadania. Os valores centrais no ensino superior são, nesta vertente, a fidelidade aos princípios tradicionais (rigor, criatividade e pensamento autónomo) e às dimensões éticas e culturais. É um direito de cada cidadão aceder ao ensino superior, não devendo por isso o seu acesso circunscrever-se às considerações sobre a necessidade de profissionais em determinadas áreas. Os critérios a adotar aquando a sua avaliação não devem, portanto, privilegiar o seu contributo para a economia, tão pouco ser mensuráveis. Consequentemente, as IES devem ser financiadas pelo Estado, independentemente da sua relevância económica imediata. Como tal, não será de todo criticável que o ensino superior se comporte como uma “torre de marfim” (Magalhães, 2006), com reduzidas articulações com o seu meio envolvente (ao contrário do que os adequacionistas protagonizam).

Ambos os posicionamentos são, e partilhando a opinião de outros autores<sup>24</sup>, questionáveis. Registe-se que, ao abordar aqueles dois enunciados pretendemos argumentar que, no atual contexto, não devemos optar por uma conceção de ensino superior estritamente centrado no conhecimento e completamente desfasado das dinâmicas económicas e do mercado de trabalho ou, por oposição, subsumido ao paradigma da adaptabilidade sob a égide da narrativa do mercado (Magalhães, 2004). Devemos, isso sim, adotar uma postura crítica e reflexiva sobre a questão e reconhecer que, para além de permitir a acumulação de saberes disciplinares ou a formação para o mundo do trabalho, o ensino superior é também um espaço de desenvolvimento pessoal na sua globalidade, o que significa também o desenvolvimento de capacidades criativas, críticas e inovadoras dos indivíduos (Alves, M., 2007). Capacidades que têm vindo a ser identificadas como características fundamentais para a sua inclusão nos novos modelos de organização do trabalho e no contexto das economias contemporâneas, conquanto não sejam suficientes para assegurar a preparação profissional de um diplomado do ensino superior que, para desempenhar a sua atividade de trabalho, necessita igualmente de conhecimentos disciplinares de base, os quais devem fazer parte da sua preparação no sistema de ensino para a vida profissional (idem, *ibidem*). Por outras palavras, entendemos que os objetivos do ensino superior não se situam apenas ao nível dos conhecimentos técnicos, profissionais e/ ou disciplinares, mas também do desenvolvimento de saberes, atitudes e competências que o sujeito é capaz de mobilizar em diferentes situações e de forma crítica e reflexiva (Alves, M., 2007; Cabral-Cardoso, 2006; Le Boterf, 2005).

Esta discussão, de forma explícita ou mediatizada, está presente, de modo transversal, nos debates sobre o papel da educação que vão ocorrendo, em particular, ao nível das sociedades contemporâneas. Digamos que se acentuou quando, nos anos 70 e 80 do século passado, em alguns dos países capitalistas europeus (referimo-nos aos da Europa Central e do Norte e à Grã-Bretanha) se intensificou a tendência de democratização no acesso e de massificação de alguns dos segmentos do ensino superior e, concomitantemente, a manutenção de instituições de ensino, intituladas de excelência, para os agentes provenientes de classes sociais com elevados recursos económicos, culturais e sociais (Alves, M., 2007; Gonçalves, coord., 2009; Magalhães, 2006; Sebastião, 2007). Numa leitura teoricamente mais fina, podemos apontar que a

---

<sup>24</sup> Referimo-nos, nomeadamente, a Gonçalves (2009) e a Alves, M. (2007).

oposição entre as perspetivas funcionalistas e as de cariz académico, se acaba por desdobrar, no plano mais micro, no debate em torno do modelo meritocrático e do modelo credencialista.

Os dois modelos relacionam educação e mercado de trabalho. O primeiro, o modelo meritocrático, defende que a associação entre escola e trabalho se desenvolve com base na racionalidade, na produtividade social e nos benefícios daí advindos. Serão bem sucedidos aqueles que de facto merecem, independentemente da classe social de origem (mais ou menos favorecida), do género ou da raça (Bills, 2004). Admite-se, assim, que a escolarização produz habilidades comercializáveis e relevantes para o mercado de trabalho, pelo que o empregador tenderá a valorizar aqueles que detêm um nível de escolaridade mais elevado. Significa isto que os empregadores agem racionalmente, selecionando os seus colaboradores com base nas qualificações académicas. A um nível mais elevado de educação estaria associada uma maior produtividade, daí a preferência por indivíduos mais qualificados. Os estudantes, por sua vez, agem também racionalmente, investindo no seu próprio capital humano. O mérito será daqueles que possuem mais capital humano. Note-se, porém, que este capital não se reduz aos conhecimentos e habilidades adquiridas nas instituições de ensino. Pressupõe também experiência e mobilidade: a experiência emerge como algo que completa a qualificação para o desempenho aceitável de funções; a mobilidade (que implica transferibilidade de conhecimentos e de competências) como um indício de ambição e de motivação pessoal (Mincer, 1974; Bills, 2004; López, 2008; Santos, 2010). Digamos que o desígnio mais estruturante desta teoria é a defesa da existência de uma relação linear e direta entre o nível de educação obtido e o salário auferido. Mas, precisamente uma das críticas mais repetidas ao modelo meritocrático assenta no facto de que, em termos empíricos, nem sempre se comprova haver uma correspondência entre as recompensas (nomeadamente salários e benefícios) e o investimento em capital humano (Bills, 2004; Santos, 2010).

Já no segundo modelo, o credencialista, advoga-se que as instituições de ensino certificam credenciais ou títulos que vaticinam a preservação do estatuto social por parte das elites (Santos, 2010). Os indivíduos usariam os recursos educacionais de modo a controlar o acesso aos melhores trabalhos e remunerações - o que parece não se distanciar muito do modelo meritocrático. A grande diferença é que, numa ótica credencialista, a monopolização das melhores posições pelos mais altamente escolarizados não representa por si só maior mérito face aos menos escolarizados (não

necessariamente os menos merecedores em termos de potencial produtivo), que são alvo de um processo de exclusão social e sistematicamente impedidos pela elite educacional de ascenderem social e profissionalmente – situação que poderá ser entendida como uma estratégia de reprodução social protagonizada pelas elites educacionais (Bourdieu e Passeron, 1964 e 1970). Berg (1971), um dos seguidores deste modelo, questiona a relação entre educação e produtividade, quer enquanto provedora de competências cognitivas, quer como elemento socializador “que forma os indivíduos para trabalhos ou posições específicas” (Santos, 2010: 11). Para este autor, a importância da educação só seria conferida em situações de recrutamento e seleção; sublinha a inexistência de demonstração empírica de que a escolaridade amplie a *performance* e a produtividade do trabalhador. Não nega a importância da educação formal no que respeita ao eventual sucesso socioeconómico contudo, realça, tal deve-se mais ao facto de o nível de habilitação superior possibilitar o acesso a melhores posicionamentos na estrutura hierárquica das organizações, e não tanto pelos conhecimentos e competências desenvolvidos nas instituições de ensino (Bills, 2004; Santos, 2010).

Mas o modelo credencialista sustenta dois outros pressupostos no que respeita à relação entre credenciais e mercado de trabalho: a inflação das credenciais (ou de qualificações) e o excesso de qualificações (sobrequalificação académica) (Bills, 2004; Santos, 2010). O primeiro, o proposto por Berg (1971), descreve um sistema de trabalho no qual o empregador exige cada vez mais qualificações (académicas e profissionais) para uma mesma função ou posto de trabalho. Isto acontece porque as necessidades de qualificações não aumentaram tanto como as necessidades e as exigências dos diplomas (Bills, 2004). Um outro ponto a considerar será o da compensação das pessoas por terem alcançado determinada qualificação - aqueles que não adquirissem ou completassem os seus estudos, seriam, então, penalizados. O segundo pressuposto, faz alusão à sobrequalificação académica e, consequentemente, à desvalorização dos diplomas - os trabalhadores investem em mais educação para garantirem o seu emprego, o que se poderá consubstanciar num excesso de qualificações, tornando-se paradoxalmente num obstáculo à inserção laboral, sobretudo em mercados de trabalho sem capacidade de absorção dos seus diplomados. Digamos que esta abordagem à sobrequalificação académica sustém duas outras teses: se, por um lado, as mudanças em torno dos modos de gestão de mão-de-obra requerem mais qualificações formais por parte dos trabalhadores, o que exige indivíduos com uma maior qualificação académica;

por outro, a penúria dos empregos conduz a que os diplomados do ensino superior aceitem empregos que são menos qualificados.

Em suma, se no primeiro modelo (o meritocrático), a posição dos indivíduos na sociedade é consequência do mérito, posição conquistada com base no merecimento, empenho e esforço que cada um comprove ser capaz de mobilizar ao longo da sua vida (o que nos remete para uma estreita associação entre educação e trabalho, tanto mais que se advoga que os diplomas validam os conhecimentos e competências apreendidos na formação); já no segundo (o credencialista), para a atribuição das funções a desempenhar ou do *status* social, a tónica é colocada nas credenciais escolares, em detrimento dos conteúdos, dos saberes e das competências demonstradas (isto porque para os empregadores os diplomas funcionam como que um sinal que lhes permite estimar as prováveis capacidades produtivas dos indivíduos).

No seguimento daqueles dois modelos, encontram-se outras propostas, de alcance teórico mais restrito, que interessa referenciar.

Uma dessas propostas é a marxista. Sustenta-se que o capitalismo é um sistema em que os meios de produção são detidos e controlados por uma pequena minoria privilegiada. Subsequentemente, os indivíduos que não detêm o controlo dos recursos produtivos são forçados a alienar a sua força de trabalho. O mercado de trabalho é regulado pela valorização do capital e pela obtenção de uma ampla mais-valia. A qualificação (académica e profissional) desempenha aqui uma dupla função económica: por um lado, cumpre um papel fundamental na produção, ainda que de modo indireto; por outro, perpetua a ordem económica e social estabelecida. Alguns dos trabalhos mais representativos desta perspetiva são os realizados por Bowles e Gintis (1975 e 1976), que avançam com a teoria da correspondência. Esta teoria enaltece a função económica da educação e as relações sociais que “estruturam a experiência educativa dos estudantes”. Defende que as escolas “legitimam as divisões de classe” e que produzem a força de trabalho indispensável para a preservação do sistema capitalista. Existe, assim, uma correspondência entre a escola e o trabalho, daí a denominação desta teoria. Na prática, afirmam estes autores, o sistema educativo está subordinado aos interesses do sistema produtivo e, nesse sentido, a escola serve para dissimular e legitimar a reprodução social das classes dirigentes. Mas a missão do sistema educativo transcende a mera produção de capital humano. Se é certo que as diferenças em termos de nível de escolaridade obtido e de anos de experiência profissional explicam as variabilidades salariais e de *status* profissional, existe uma outra variável que não pode ser descurada e



que é, também, determinante nessa relação: a procedência socioeconômica dos indivíduos. Para Bowles e Gintis (1975), o sistema educativo permite a segmentação dos trabalhadores, impede a consciencialização da classe operária e legitima as desigualdades sociais e econômicas ao proporcionar um mecanismo aberto, objetivo e meritocrático para distribuir os indivíduos por posições profissionais desiguais e hierarquizadas. Nesse contexto, a educação exerce um dos papéis mais ativos na reprodução social. Esta relação de correspondência manifesta-se na autoridade (há uma hierarquia a que se deve obedecer e que é interiorizada) e, ainda, na relação que os sujeitos estabelecem uns com os outros e com a atividade exercida. Além disso, Bowles e Gintis (1976) reforçam que nem todos os indivíduos recebem a mesma educação: os filhos dos trabalhadores permanecem menos anos no sistema educativo, frequentam escolas de pior qualidade e recebem uma educação orientada para determinados postos de trabalho. Por sua vez, os filhos dos capitalistas são os que, maioritariamente, chegam às universidades, onde são formados para serem dirigentes, ocuparem postos de trabalho de responsabilidade e manterem a ordem estabelecida. Existe, portanto, um processo de reprodução social – as gerações de dirigentes sucedem-se umas às outras. O sistema social permanecerá invariável e, nesse sentido, continuará a favorecer a classe dominante. Por outro lado, mesmo aceitando que o nível de educação aumenta a produtividade dos indivíduos (tal como postula a teoria do capital humano, como veremos), o salário auferido dependerá do grupo social de pertença. Por esse motivo os teóricos marxistas rejeitam a conceção da educação como elemento promotor da mobilidade social e da igualdade de oportunidades.

No atual momento histórico, de profundas transformações da economia e das modalidades do trabalho e do emprego, são múltiplos os questionamentos no que concerne ao papel que as instituições de ensino, sobretudo as do ensino superior, devem assumir neste novo cenário. O pressuposto da não linearidade entre educação e trabalho, tem dado origem a profusas discussões sobre a crise na e da educação que sublinham a falta de atenção e/ ou as dificuldades que os sistemas de ensino patenteiam em termos de respostas a dar, atempada e adequadamente, às novas exigências do mercado de trabalho, que passa a exigir trabalhadores mais comprometidos com as organizações, isto é, que através da educação e da formação (formal e/ ou informal; em contexto organizacional ou não) agreguem disposições e capacidades que lhes permitam a redefinição e a reprogramação contínuas para as tarefas em mutação constante do

processo produtivo (Castells, 2004). Ou seja: já não basta deter conhecimentos formais e explícitos certificados pelo diploma escolar; é também necessário que os indivíduos sejam detentores e provem, permanentemente, ser capazes de mobilizar diferentes recursos (cognitivos, comportamentais, atitudinais e procedimentais), de modo a atuarem com eficácia e eficiência nas diversas situações profissionais com que se deparem. Dito de outra forma, os próprios indivíduos são impelidos a se auto responsabilizarem pela sua própria reconfiguração enquanto sujeitos “empregáveis” (Sennett, 2001), a investirem objetiva e subjetivamente no trabalho e a adquirirem capacidades de empregabilidade vendáveis no mercado de trabalho (Alves, N., 2007). “Ser «empregável»” é, então, “possuir competências de adaptabilidade, é a capacidade de estar continuamente em processo de formação (...) e circular no mercado de trabalho com uma velocidade o mais semelhante possível àquela com que o capital circula, com que as empresas reorganizam os seus processos e com que as inovações surgem” (Stoer e Magalhães, 2005: 36).

Estas exigências requerem alguma reflexão crítica na sua enunciação. Desde logo, é discutível que os objetivos educacionais se devam reduzir ou submeter aos imperativos dos sistemas produtivos (Stoer *et al.*, 1990); ou, por oposição, que o ensino, em particular o superior, se centre estritamente na produção, transmissão e difusão de conhecimento que, hipoteticamente, se ajuste às procura do sistema produtivo. A este propósito, e porque, na esteira de Silva (2007: 208), consideramos que a educação é um campo<sup>25</sup> singular “de análise e de práticas sociais concretas” (no sentido em que Bourdieu o define), torna-se necessário adotar um olhar crítico e reflexivo no sentido de preservar uma autonomia relativa do campo da educação face a outros campos, tais como o do trabalho e emprego e, sobretudo, o da economia (Silva, 2007). Não negamos, aliás como já tivemos oportunidade de referenciar, que as IES devam incluir nas suas formações conteúdos programáticos que possam estabelecer a relação com o mundo do trabalho - só desse modo nos parece possível enfrentar alguns dos problemas atuais, tais como o da sobrequalificação académica ou o da privação de recursos humanos qualificados em determinados setores da atividade económica (consequência de alguma

---

<sup>25</sup> Bourdieu afirma que a noção de campo surgiu, inicialmente, como uma preocupação metodológica no domínio da pesquisa científica, com o intuito de delimitar os contornos do objeto de estudo. Propõe o conceito de campo – sistema de relações sociais objetivas entre posições diferentes socialmente (relações entre as quais avultam as de poder que um determinado espaço social permite estabelecer de modo a que a análise possa ser exercitada). Diz-nos o autor que “o limite de um campo é o limite dos seus efeitos ou, em outro sentido, um agente ou uma instituição faz parte de um campo na medida em que nele sofre efeitos ou que nele os produz” (Bourdieu, 1989: 31).

rigidez ainda presente no sistema de ensino que nem sempre permite responder à identificação dessas carências em tempo útil). Todavia, a ser possível<sup>26</sup>, pensamos que é de todo aconselhável que as articulações entre o ensino superior e o sistema produtivo se realizem de forma prudente e com sentido dos limites, e que não se submeta o campo educativo ao paradigma utilitarista e às exigências do mercado. Tal significa que reconhecemos que, para além de permitir a acumulação de saberes disciplinares ou a formação para o mundo do trabalho, o ensino superior é também um espaço de desenvolvimento pessoal, de capacidades criativas, críticas e inovadoras (Alves, M., 2007); não podemos, no entanto, sonegar que tais capacidades não são suficientes para assegurar a preparação profissional de um diplomado do ensino superior que, para desempenhar a sua atividade de trabalho, necessita de conhecimentos disciplinares de base, os quais devem fazer parte da sua preparação no sistema de ensino para a vida profissional (idem, *ibidem*).

Por outro lado, ao exigir-se dos indivíduos que detenham não apenas os conhecimentos objetivados pelo diploma, mas também amplas capacidades cognitivas, comportamentais e atitudinais, está-se a proceder como que a uma ressignificação do conceito de educação, agora pensado sob o signo da flexibilidade, da designada empregabilidade<sup>27</sup>, sobretudo em termos quantitativos, e dos fluxos de transferência de conhecimentos para as empresas - fatores que passam a ser indicadores basilares nos processos de avaliação e certificação das IES e, subsequentemente, da sua excelência académica. Acentuam-se, assim, os discursos e as práticas que vincam o cariz pragmático que a missão e os objetivos das IES em geral, e das suas formações em particular, devem assumir para fazer face às dinâmicas económicas em curso. É notória, aliás, uma enorme pressão, em especial pelas instâncias do campo político, que recai sobre aquelas instituições no sentido de ampliar o leque das suas atividades, extravasando o tradicional binómio ensino e investigação, e concomitantemente justificar a sua utilidade (económica), ou melhor, demonstrar as razões da sua existência

---

<sup>26</sup> Veja-se a este propósito, os textos contidos em Serralheiro (org) (2005), bem como os contributos de Stoer, *et al.* (1990), Correia, *et al.* (1993) e Correia (1999).

<sup>27</sup> Noção fluida e imprecisa, objeto de alguma controvérsia sobretudo no campo das ciências sociais. São diversas as definições de empregabilidade que encontramos, as quais, parcial ou totalmente, indiciam a probabilidade que um indivíduo tem de encontrar emprego (Ledrut, 1966) ou, a probabilidade que terá em sair da situação de desemprego e de se inserir profissionalmente (Demazière, 1995). Outros autores, como é o caso de Gazier (1990; 1998; 2001; s/d), definem a empregabilidade pela capacidade do sujeito obter um emprego, atendendo às suas características pessoais e às dinâmicas do mercado de trabalho. McQuaid e Lindsay (2005), por sua vez, referenciam uma outra noção, que aponta para a articulação de vários fatores, nomeadamente, fatores individuais, circunstâncias pessoais e fatores externos.

(Gonçalves, 2009). Pressão sustentada e consubstanciada nos vários relatórios e publicações produzidos pelas instâncias mais relevantes na formulação dos quadros políticos orientadores sobre o papel da educação nas sociedades contemporâneas (em que sobressaem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a UE), que referenciam com insistência o papel estratégico da educação e da formação para a equidade, coesão social e desenvolvimento económico das sociedades<sup>28</sup>. Registe-se que a recente construção, desde 1999, do designado Espaço Europeu de Ensino Superior – baseado na convergência dos sistemas do ensino superior, no âmbito do Processo de Bolonha e dos sistemas de formação profissional, em conformidade com a Declaração de Copenhaga - se inscreve na concretização desse vasto e complexo projeto político (Teichler, 2001 e 2005; Kehm e Teichler, 2006; Amaral e Veiga, 2008).

Ressalvamos que com tais observações, que não têm qualquer pretensão de exaustividade acerca do conjunto de iniciativas que têm vindo a ser desenvolvidas um pouco por todos os governos europeus, isoladamente ou no quadro da UE, pretendemos apenas chamar a atenção para o facto de que não existem políticas educativas e sociais “neutras” (Silva, 2007). Políticas que vêm assumindo um carácter hegemónico e que parecem querer vincar o cariz utilitarista do sistema educativo, o qual não está imune às influências dos pressupostos das políticas de inspiração neoliberal. Pressupostos que, como refere Bourdieu (1998), nos são impostos como óbvios através de um eficaz processo de “inculcação simbólica” – que apontam para o facto de ser inexequível resistir às forças económicas que elegem a produtividade e a competitividade como um fim último e único das ações humanas. Daí reafirmarmos a necessidade de adotar uma postura assaz crítica e reflexiva neste tipo de análise.

Assim sendo, e face à emergência de novos modelos de organização e de regulação das relações de trabalho, às subsequentes alterações da estrutura do emprego

---

<sup>28</sup> Ao nível europeu refira-se, a título de exemplo, os dois Livros Brancos publicados em meados dos anos noventa do século passado pela Comissão Europeia. O primeiro, denominado *Crescimento, competitividade, emprego. O desafio e as pistas para entrar no século XXI*, datado de 1994, disponibiliza uma secção à educação e à formação, destinando-lhes um determinado papel para o alcance dos objetivos consagrados no título. O segundo, intitulado *Ensinar e aprender – rumo à sociedade cognitiva*, de 1995, dedicado integralmente à educação e à formação, operacionaliza as intenções do primeiro, ou seja, atribui à educação e à formação um papel instrumental para a coesão social, o emprego e o crescimento económico (Afonso e Antunes, 2001; Silva, 2007). Por outro lado, a designada Estratégia de Lisboa, definida em 2000, continuou a consagrar um amplo espaço ao campo educativo, nomeadamente ao problema da qualificação profissional, concebendo-a como fundamental para transformar a UE no espaço económico mais competitivo e desenvolvido do mundo durante a segunda década do século XXI. Entretanto, outros documentos foram sendo produzidos com os mesmos propósitos e com orientações bem precisas.

e das ocupações, à retração do volume de emprego, sobretudo do juvenil, ao tempo de espera até à obtenção do primeiro emprego, à incerteza quanto à vinculação dos requisitos/ funções desempenhadas em contexto de trabalho, aos títulos académicos e às formações recebidas, entre outros aspetos, não descurando a disseminação de um discurso em prol da democratização e expansão do ensino (em especial o de nível superior) que apela continuamente ao investimento individual e coletivo na educação, a passagem do ensino superior para o mundo do trabalho tem vindo a transformar-se num problema social (Alves, N., 2008) ou, parafraseando Castel (1995), numa nova questão social<sup>29</sup>. Isto porque, contrariamente aos pressupostos difundidos pela Teoria do Capital Humano<sup>30</sup>, o diploma académico não mais garante a possibilidade de conseguir um emprego, de construir uma carreira e, subsequentemente, de realizar projetos de vida pessoais, familiares ou profissionais, passando a constituir, isso sim, um dos recursos, entre outros, a mobilizar pelo indivíduo no processo de inserção profissional.

No seio destas problemáticas, torna-se igualmente importante refletir sobre as relações que se estabelecem entre o ensino e o mercado de trabalho, fundamental para a compreensão do emprego e do desemprego dos diplomados, bem como das lógicas subjacentes ao funcionamento daquele mercado. Assumindo contornos diversos, que se consubstanciam em realidades multidimensionais, apresentaremos uma resenha das principais abordagens e teorias associadas ao mercado de trabalho, focalizando-as a partir da transição para o trabalho dos diplomados.

Foi com Adam Smith, economista clássico, que no final do século XVIII se fizeram as primeiras referências ao mercado de trabalho. O funcionamento do mercado de trabalho é, nesta perspetiva, análogo ao dos outros mercados, podendo-se aí verificar comportamentos económicos quer por parte das organizações, quer dos indivíduos (Marques, 2000). Se nem todas as pessoas encontram um trabalho, isto é, se existe um desajuste entre oferta e procura, é porque o nível dos salários está muito elevado. As empresas só contratam trabalhadores se o seu custo marginal for menor ao da

---

<sup>29</sup> São vários os estudos que indiciam as fragilidades das condições de transição da escola para o mercado de trabalho dos diplomados do ensino superior. Consultem-se, entre outros: Arroiteia e Martins (1998), sobre os licenciados da Universidade de Aveiro; Gonçalves, Menezes e Martins (2008, 2009 e 2010; Gonçalves e Menezes, 2011), sobre os da Universidade do Porto; Marques (2006), sobre os licenciados de alguns dos cursos da Universidade do Minho; Gonçalves, Parente e Veloso (2001 e 2004), sobre os licenciados de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Sousa (2010), sobre os licenciados do Instituto Politécnico de Viseu; Saúde (2008), sobre os diplomados do Instituto Politécnico de Beja. Tenha-se também em atenção os projetos CHEERS, REFLEX e TUNING.

<sup>30</sup> Pressupostos teóricos que serão apresentados mais adiante, neste capítulo.

produtividade marginal do trabalho. No sentido clássico o trabalho é, portanto, entendido como um produto, os trabalhadores são vendedores, os empregadores são compradores, os salários são o preço e o mercado é o espaço onde ocorrem essas transações. A livre deslocação dos trabalhadores entre organizações diminui a diferença de preços entre organizações, o que possibilita que, eventualmente, se consiga o equilíbrio dos salários em todo o mercado.

Para os marxistas, considerar a força de trabalho como um produto ou uma mercadoria, tal como é apresentada na teoria clássica, mais não é do que aceitar a exploração dos trabalhadores (Marques, 2000; Santos, 2010; Oliveira e Piccinini, 2011). Sustentam que a propriedade dos meios de produção e do desenvolvimento tecnológico permite ao capitalista manter um exército de reserva de trabalhadores desempregados. Consequentemente podem manter os salários baixos, a níveis tão próximos quanto possível dos níveis de subsistência. Nesta óptica, a organização do mercado de trabalho caracteriza-se por uma desigualdade na distribuição dos recursos de poder entre as duas partes (trabalhadores e empregadores): as condições de eventuais negociações são, por conseguinte, distintas, sobretudo do lado da oferta (ou seja, do trabalhador) que se encontra numa situação mais frágil, ficando a cargo das organizações (dos empregadores) a fixação do preço do produto, isto é, da força de trabalho (Oliveira e Piccinini, 2011).

Na vertente neoclássica da economia, que surge no final do século XIX, o nível de emprego deriva igualmente do confronto entre oferta e procura. O funcionamento do mercado de trabalho é também considerado idêntico a qualquer outro mercado de bens e serviços, onde se estabelecem trocas - o empregador assume o papel de comprador (da força de trabalho) e o trabalhador o papel de vendedor (do seu esforço, dos seus conhecimentos e das suas competências) em troca de um salário (Marques, 2000; Oliveira e Piccinini, 2011). Este é considerado o valor de troca correspondente ao preço da força de trabalho. A oferta e a procura de trabalho são, assim, independentes. Como qualquer outro mercado, o mercado de trabalho regula-se a si mesmo (Marques, 2000; Santos, 2010). É o salário mais ou menos elevado que faz com que os trabalhadores saiam ou entrem em maior número no mercado de trabalho, variando com o ajustamento entre as necessidades da procura e a disponibilidade da oferta: salários mais altos traduzem um número inferior de trabalhadores inseridos no mercado de trabalho. Deste ponto de vista, as questões de desemprego quando existem são de pequena importância, resolvendo-se com a diminuição dos salários. A homogeneidade, a concorrência perfeita

e a transparência (associados à mobilidade do trabalho e à informação perfeita sobre o mercado por parte dos agentes económicos), a procura racional dos agentes pelo maior benefício e o papel regulador do salário são premissas fundamentais desta teoria (Rodrigues, 1988; Santos, 2010; Oliveira e Piccinini, 2011). Premissas que, como veremos, serão alvo de críticas.

Em parte no seguimento da perspectiva neoclássica, surgiu em meados dos anos 1960 a teoria do capital humano (Becker, 1964; Schultz, 1961). Apesar de ser fortemente criticada, esta teoria apresenta-se ainda como uma das referências omnipresentes quando se analisam as articulações entre educação e emprego. Tem como móbil o pressuposto de que as pessoas com um elevado nível de instrução são mais produtivas e recebem um salário maior, em virtude de garantirem uma produtividade mais elevada. O salário depende da produtividade do trabalhador e esta depende da capacidade do trabalhador, a qual, por sua vez, está estritamente relacionada com o investimento realizado no seu capital humano. Por outras palavras, a um nível mais elevado de educação estaria associado uma maior produtividade, à qual corresponderia um rendimento também superior. Assume-se que os trabalhadores chegam ao mercado de trabalho com diferentes níveis de qualificação, que se devem ao facto, por um lado, de os indivíduos possuírem distintas qualidades inatas, por outro, de dedicarem quantidades de tempo distintas no desenvolvimento das suas habilidades não inatas, ou seja, na aquisição de capital humano (Becker, 1964). Deste modo, na decisão individual da oferta de trabalho, o que está em causa não é tanto decidir a quantidade de trabalho oferecida, mas a sua qualidade. Para o autor é importante ter em consideração que a aquisição de qualificações não é exclusiva do sistema de ensino. Muitas vezes, são as próprias empresas que oferecem formação aos seus empregados, pelo que, em última instância, contribuem, elas próprias, para o desenvolvimento do capital humano dos seus assalariados. Note-se que a teoria do capital humano faz uma distinção em termos de formação, diferenciando formação geral de formação específica: a formação geral aumenta a produtividade de quem a recebe - não se trata de um acréscimo apenas para a empresa que custeia essa formação, mas também para outras empresas que eventualmente o indivíduo possa vir a integrar (por isso as empresas imputam os custos subjacentes à formação ao trabalhador, que recebe um salário menor durante o período de formação; os trabalhadores, por sua vez, aceitam essa situação pois acreditam que futuramente essa formação lhes será útil e se reverterá num acréscimo do seu valor);

a formação específica, por seu turno, permite elevar a produtividade de quem a recebe, mas apenas naquela empresa em concreto. Assim, as empresas privadas estariam dispostas a assumir os custos inerentes à formação específica, mas não à formação geral, uma vez que não há garantias que o indivíduo se mantenha na empresa. A educação é, por conseguinte, percecionada como um investimento (Alves, M., 2007; Alves, N., 2008). Significa isto que o indivíduo investe em educação, na base de uma escolha racional, esperando com isso obter um emprego que lhe faculte rendimentos acrescidos, opção que se fundamenta, então, numa lógica custo-benefício. Investirá sempre desde que o rendimento que prevê auferir seja superior ao custo desse investimento. Assim, as diferenças de remuneração que existem entre os trabalhadores devem ser entendidas como resultantes de investimentos desiguais (em termos quantitativos e qualitativos) no seu capital humano.

Contudo, o investimento em educação nem sempre produz os efeitos esperados em contexto de trabalho. Ou seja, aquela lógica custo-benefício poderá ser questionada. Por vezes, são percecionados desajustamentos entre os níveis de habilitação detidos pelos indivíduos e os requeridos pelos postos de trabalho que ocupam, dando lugar a situações de sobre ou subqualificação (López, 2008). Ora, de acordo com a perspetiva da teoria do capital humano, a desarticulação entre a oferta e a procura de trabalho tende a eliminar-se com o decorrer do tempo. Por outras palavras, quando se produz um excesso de procura de trabalho, os empresários reagem elevando os salários oferecidos. Em contrapartida, se existe um excesso de oferta, os empresários diminuem o nível salarial ou elevam os requisitos de acesso ao emprego. Significa isto que, no se refere à educação, um incremento do nível de habilitações académicas da população ativa beneficiaria o empresário, que poderia contratar indivíduos mais qualificados por um salário inferior. Por outro lado, do ponto de vista do trabalhador, um aumento da percentagem da população ativa com estudos superiores implicaria a posse de conhecimentos e de competências no acesso a determinadas ocupações, o que, por sua vez, levaria a uma reavaliação do seu plano de investimento em educação. Deste modo, e de acordo com a teoria do capital humano, as eventuais desarticulações entre o nível académico detido e os requisitos para o posto de trabalho, seriam efémeros.

Ancorados nesta perspetiva teórica, dois enfoques alternativos procuram explicar a existência de tais desajustamentos. Referimo-nos designadamente à teoria do emparelhamento ou *job matching theory* (Johnson, 1978; Jovanovic, 1979 e 1984) e à teoria da mobilidade ocupacional ou *career mobility theory* (Sicherman e Galor, 1990).



A primeira teoria, o *job matching*, considera que a desadequação entre o nível de estudos do trabalhador e as necessidades habilitacionais do posto de trabalho ocupado, é consequência da informação imperfeita do mercado de trabalho. Nas fases iniciais da carreira profissional, quer os trabalhadores quer os empregadores têm que recorrer a indicadores observáveis das características da contraparte. Dessa forma, os potenciais empregados terão em conta os salários e a reputação da empresa, a fim de tentar conhecer as condições de trabalho a que estarão sujeitos e as possibilidades de formação e de promoção que oferecem os empregadores. Estes, por seu turno, utilizarão o *curriculum* apresentado pelos candidatos a um emprego como indicador das suas capacidades pessoais e profissionais. Todavia, estes indicadores não são completamente fiáveis e a procura de informação é onerosa, o que poderá dar azo a desajustamentos que, no momento em que se descortinam, poderão originar a mudança de empresa. Esta poderá ser voluntária, no caso em que as qualificações do trabalhador excedam as exigidas pelo trabalho efetuado, ou involuntária, em caso contrário. Jonhson (1978) considera desejável uma mobilidade elevada nas primeiras etapas da vida profissional, período em que os indivíduos não só incrementam o seu capital humano através da formação em contexto de trabalho, como também vão analisando as características do mercado de trabalho, obtendo mais informação acerca das suas preferências, das suas competências e das suas alternativas em termos profissionais. Com o decorrer do tempo, e graças à alternância entre diferentes empregos, estes sujeitos conseguirão um ajuste entre emprego, expectativas e competências detidas e exigidas pelo posto de trabalho. Seguindo este raciocínio, Jonhson (1978) antevê uma menor mobilidade para os sujeitos mais qualificados, uma vez que a educação confere aos indivíduos um maior conhecimento acerca das suas capacidades, pelo que as mudanças de emprego não seriam necessárias para conseguir este tipo de informação. Prevê igualmente uma menor dispersão dos ingressos ao longo da vida laboral dos trabalhadores com um nível de escolaridade mais elevado. O modelo apresentado por Jovanovic (1979), por sua vez, também posicionado na teoria do *job matching*, relaciona a duração do emparelhamento entre a empresa e o trabalhador com a existência de desajustamentos no mercado de trabalho. Dada a informação imperfeita no mercado de trabalho, explana, a existência de um determinado emparelhamento é desconhecida no momento da contratação, quer pelo trabalhador, quer pelo empregador. Refere que quanto maior for o ajustamento, menor será a rotatividade dos indivíduos – isto porque os trabalhadores tendem a manter os seus empregos desde que a sua produtividade seja elevada, e a abandonar aqueles em

que são menos produtivos. Daí a existência de trabalhadores com maiores ou menores períodos de permanência, situação que se vai repercutir em termos das políticas salariais adotadas pelas empresas: os salários crescem ou diminuem consoante a senioridade do trabalhador. Desta forma, se a empresa pretende despedir o trabalhador, mas não o quer fazer diretamente, basta diminuir (ou manter ao longo do tempo) o seu salário.

Em suma, de acordo com a teoria do *job matching*, os desajustamentos entre níveis de educação e de formação, salários e postos de trabalho ocupados (que se refletem na forma de sobre ou subqualificação), são considerados desequilíbrios temporários e transitórios. Tais desajustamentos são consequência da existência da informação imperfeita no mercado de trabalho, tanto por parte do trabalhador como do empregador, situação que se corrige pela mudança de empresa nas primeiras etapas da trajetória profissional dos indivíduos. Os trabalhadores com bons emparelhamentos perduram na empresa; já os trabalhadores com maus emparelhamentos tendem a mudar-se. Se ao novo emprego corresponder um bom emparelhamento, tal poderá significar um ganho salarial. Deste modo, a mudança de empresa funciona como que um mecanismo que serve não só para corrigir erros de emparelhamento como também para ampliar o valor dos indivíduos no mercado de trabalho.

Já para a teoria da mobilidade ocupacional ou *career mobility* (Sicherman e Galor, 1990), os desajustamentos entre níveis de qualificação e funções desempenhadas, bem como a mobilidade ocupacional nos primeiros anos da carreira profissional, operam como mecanismos de aquisição de conhecimentos e competências úteis para uma carreira profissional futura. Ao contrário do protagonizado pela teoria do *job matching*, esta teoria defende que os desequilíbrios entre as qualificações detidas pelo trabalhadores e os requisitos de determinada função não se devem necessariamente à ausência de informação perfeita no mercado de trabalho, mas antes resultam de estratégias individuais para maximizar o fluxo de ingressos ao longo de uma trajetória profissional (López, 2008). Desta forma, considera-se que cada trabalhador escolhe a sua trajetória profissional ótima, que lhe permitirá aceder a ocupações com um estatuto superior, o que conseguirá por força dos conhecimentos e das experiências acumuladas. Dada a heterogeneidade dos trabalhadores, a sequência das ocupações que enformam uma trajetória profissional ótima será distinta para cada indivíduo. Em qualquer dos casos, a premissa básica prende-se com a ideia de transferibilidade de conhecimentos adquiridos nos diferentes empregos.

Sicherman e Galor (1990) demonstraram que o investimento em educação reveste a forma de uma maior probabilidade de ascensão na estrutura organizacional, dentro da empresa (mobilidade profissional interna) ou entre empresas (mobilidade profissional externa). No primeiro caso, a mobilidade está fundamentalmente sujeita à decisão dos empregadores, em função do valor que atribuem às capacidades técnicas e profissionais, ao nível de escolaridade e ao tipo de formação, bem como à experiência profissional detida pelo trabalhador. No segundo, a mobilidade é decidida pelos próprios indivíduos, que por iniciativa própria optam por mudar de empresa, com o objetivo de maximizarem os seus recursos e assim lograrem as suas expectativas. As habilitações influenciam, assim, os ingressos futuros dos indivíduos através de diferentes mecanismos: as recompensas decorrentes da aquisição de capital humano podem traduzir-se diretamente, pela obtenção de salários mais elevados; indiretamente, através de uma maior probabilidade de promoção que, no futuro, permitirá ao indivíduo aceder a melhores empregos com remunerações e benefícios compatíveis. No que concerne à influência da educação na mobilidade profissional, este modelo prevê dois efeitos: os indivíduos com níveis mais elevados de escolaridade estão capacitados para iniciar a sua carreira profissional em empregos de estatuto mais elevado, de modo que a sua trajetória profissional apresentará poucas transições; os trabalhadores com mais habilitações são também os que têm mais oportunidades profissionais. Assim, aqueles que possuem níveis habilitacionais superiores são os que apresentam maior probabilidade de mobilidade profissional ascendente, tanto dentro como fora da empresa. Por outro lado, esta teoria relaciona positivamente a mobilidade e a antiguidade no posto de trabalho - os indivíduos vão adquirindo qualificações e experiências profissionais que, posteriormente, lhes permitirão aceder a melhores empregos (López, 2008). Em síntese, segundo a teoria da mobilidade profissional, os trabalhadores podem estar interessados em ocupar temporariamente empregos que requeiram níveis educacionais inferiores aos que de facto detêm (assumindo situações de sobrequalificação académica), se essa estratégia lhes permitir acumular a experiência e os conhecimentos necessários para conseguir melhores postos de trabalho no futuro<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup>Dolado *et al.* (2002) desenvolveram um modelo teórico em que consideram que os trabalhadores mais qualificados podem desempenhar tanto trabalhos qualificados como não qualificados, enquanto os trabalhadores com baixo nível de estudos apenas podem realizar trabalhos pouco qualificados. Neste contexto, os trabalhadores com níveis de escolaridade superiores estariam dispostos a aceitar empregos pouco qualificados sempre que o salário oferecido fosse superior que o salário de reserva. Este facto, permitir-lhes-ia, posteriormente, procurar trabalhos mais concordantes com o seu nível de qualificação uma vez que já estariam inseridos no mercado de trabalho.

Neste sentido, o desajustamento educacional face ao posto de trabalho exercido funciona como que um mecanismo mediante o qual se minimizam as lacunas ao nível da educação formal. A teoria prevê, deste modo, que os trabalhadores em situação de sobrequalificação tenham mais oportunidades de serem promovidos (mobilidade interna) ou de conseguirem melhores empregos noutras empresas (mobilidade externa).

O desenvolvimento da teoria do capital humano significou, assim, uma nova conceção do papel da escola como fator influente no crescimento e desenvolvimento económico dos países. O êxito desta teoria, apoiado por um contexto de crescimento económico generalizado e de fortalecimento do Estado de providência, esteve na base da expansão da educação nos países europeus durante os anos 1960 e 1970, considerando-se o processo educativo como um elemento-chave do desenvolvimento económico e da diminuição das desigualdades sociais dentro de um país. Vivía-se, então, a etapa dourada da teoria do capital humano. Assistia-se também ao equilíbrio entre oferta e procura de diplomados, o que se consubstanciava na sua rápida assimilação pelo mercado de trabalho. Contudo, no decorrer da segunda metade da década de setenta do século passado, presenciou-se uma regressão económica, colocando em causa alguns dos principais postulados desta conceção teórica. A teoria já não se mostrava útil para explicar a nova realidade social e económica que então se vivenciava, tão pouco o desemprego crescente entre os diplomados do ensino superior e as situações de sobrequalificação involuntária (académica e salarial) a que estes indivíduos estavam sujeitos. A sobrequalificação era agora entendida como um fenómeno permanente e não transitório, ao contrário do que anteriormente se considerava. Neste contexto, o ceticismo e as críticas em torno da relação linear educação-qualificação-salário-produtividade multiplicavam-se.

São variadas as críticas apontadas à teoria do capital humano (Rose, 1996; Kohler e Artiles, 2007; Lefresne, 2003; Bills, 2004), nomeadamente quanto: à limitação das escolhas e decisões dos indivíduos à racionalidade económica (dados empíricos demonstram que a escolha das formações académicas não é determinada unicamente pela relação entre os custos e os benefícios materiais: outros fatores relacionados concorrem para isso como, por exemplo, o género, a posição social dos sujeitos, o capital social da sua família de origem ou de pertença, o prestígio da formação académica e da profissão a ocupar no mercado de trabalho); às debilidades empíricas da linearidade da relação entre educação, produtividade e salário, o que se encontra interligado, por sua vez, com uma análise simplista, dos modos de funcionamento dos

sistemas educacionais e do mercado de trabalho; à visão redutora da educação e da formação como um repositório de conhecimentos, omitindo a capacidade de os operacionalizar, aspecto determinante no acesso ao emprego (Alves, M., 2007).

Em parte em resposta a algumas dessas críticas, foram surgindo outras propostas conceituais, de entre as quais sobressaem as designadas “teorias credencialistas” (Berg, 1971; Collins, 1979; Spence, 1973; Arrow, 1973) que, embora considerem que a educação é um investimento e que existe uma relação positiva entre o nível de qualificação e os salários correspondentes, observam que as instituições educativas e formativas consagram credenciais ou títulos (sob a forma de diplomas e certificados) que propiciam a manutenção do *status* por parte das elites. Associadas às “teorias credencialistas” encontram-se as teorias do sinal (Spence, 1973), a do filtro na sua versão original (Arrow, 1973) e a da procura de emprego (Stigler, 1962; McCall, 1970; Mortensen, 1970), teorias que serão abordadas mais aprofundadamente no Capítulo III.

A par destas, outras abordagens sobre o mercado de trabalho foram emergindo. É o caso das institucionalistas (Doeringer e Piore, 1985; Leclercq, 1999; Thurrow, 1975), que representam uma renovação conceitual importante face às teorias neoclássicas, permitindo um outro entendimento quanto à articulação entre a escola e o mundo do trabalho. Rompendo com o vínculo causal entre educação, produtividade e salários, enfatizam a importância da formação em contexto de trabalho. Por outro lado, e seguindo os pressupostos das teorias credencialistas, destacam o papel da escola como fornecedora de credenciais que permitem estimar a produtividade dos indivíduos, facultando informação para a seleção dos trabalhadores. Realçam ainda o papel que as organizações em geral, e as empresas em particular, detêm no funcionamento do mercado de trabalho. Os institucionalistas defendem que o mercado de trabalho é influenciado por legislações específicas que regulamentam as atividades de cada setor de atividade, pelos órgãos de representação (sindicatos, federações, associações, entre outros), pelas grandes corporações atuantes em cada setor e pela regulação governamental sobre a atividade industrial. Assim, emergem distintos mercados internos e autónomos, face ao mercado externo de trabalho, que assentam em regras e instituições internas, próprias desses mercados.

Nesta perspetiva, já não são os atributos pessoais (escolaridade, conhecimentos técnicos, idade e experiência profissional) que determinam o valor das remunerações, mas são os próprios empregadores que, ao avaliarem os postos de trabalho e as funções

que lhe estão subjacentes, os associam a determinado salário. Dito de outra forma, as organizações definem as suas próprias regras e práticas, quer quanto à preparação dos trabalhadores para as funções e postos de trabalho, quer quanto à sua remuneração, quer ainda quanto às promoções a fazer. As profissões e as organizações orientam-se, deste modo, por regras e procedimentos institucionais, e não pela lógica mercantil da oferta e da procura. Os profissionais movem-se e competem em segmentos específicos do mercado de trabalho, não existindo, por isso, competição direta por postos de trabalho oferecidos por diferentes organizações e setores de atividade (López, 2008).

Os institucionalistas sublinham igualmente a função profissional do ensino, defendida pelos seguidores da teoria do capital humano, bem como o papel sinalizador da mesma, e alegam que é através da educação que se distribuem conhecimentos e competências que, por sua vez, segmentam os mercados laborais, gerando valores económicos distintos entre indivíduos com características idênticas (López, 2008). Consideram, assim, a segmentação do mercado de trabalho. Altera-se, porém, o enfoque da vertente económica, sendo ressaltadas as normas e as instituições sociais que regem e estruturam os diferentes territórios que enformam o mercado laboral. Neste sentido, tanto a estrutura dos postos de trabalho como a da mão-de-obra não constituem elementos unitários e homogêneos, mas sim conglomerados segmentados (cada um apresentando empregos com regras, comportamentos e particularidades diferentes), o que nos remete para as teorias da segmentação do mercado (Doeringer e Piore, 1985; Leclercq, 1999) e, subsequentemente, para o papel determinante que as empresas têm na estruturação do emprego juvenil (incluindo o dos diplomados). Admite-se a existência de dois segmentos de mercado: o primário, geralmente associado a grandes empresas, distingue-se pela estabilidade das condições de emprego, empregos e relações laborais estáveis, bons salários e condições de trabalho, perspectivas de carreira e possibilidades de promoção interna, proteção social garantida e um elevado estatuto social; o secundário<sup>32</sup>, com características opostas, é formado por: empregos precários, empregos com baixas qualificações, salários reduzidos, fracas oportunidades de promoção, insegurança laboral e, frequentemente, ausência de proteção social e diminuto estatuto

---

<sup>32</sup> Para alguns autores, é o caso de Lefresne (2003) e Rose (1998), os jovens no início da sua vida ativa inserem-se predominantemente no mercado secundário, ficando à entrada dos designados mercados internos. Aliás, como veremos no ponto 2 deste capítulo bem como no Capítulo III, os jovens e os debutantes tendem a ocupar empregos instáveis, marcados pela precariedade, muitas das vezes mal remunerados e pouco qualificados, dando origem a trajetórias laborais inseguras – situação que reforça a existência de “segmentações” no mercado de trabalho.

social (Rodrigues, 1988). Tal significa que os trabalhadores qualificados tendem a ser absorvidos pelos mercados de trabalho mais estáveis; por oposição, os menos qualificados pelos menos estáveis. Ou seja, o mercado de trabalho é imperfeito e marcado por descontinuidades estruturais, consequência da configuração imposta pelo próprio tecido produtivo (Santos, 2010). A pertença a estes dois mercados, explicaria as desigualdades em termos salariais entre indivíduos de diferentes sexos, etnias e idades.

Com base na distinção daqueles dois mercados (o primário e o secundário), Doeringer e Piore (1985) apontam para uma tipologia dual dos mercados de trabalho (mercado de trabalho interno e mercado de trabalho externo). E explicam: as médias e as grandes organizações, com estruturas mais complexas, não estão interessadas em recorrer ao recrutamento externo (mercado de trabalho externo) para fazer face às suas necessidades em termos de recursos humanos, uma vez que não lhes é rentável tendo em conta os altos custos daí decorrentes, tais como: custos administrativos de diagnóstico de necessidades, recrutamento, seleção, acolhimento e integração de novos trabalhadores. Assim, e para minimizar tais custos, as organizações recorrem ao recrutamento interno, nomeadamente através da promoção interna para preencher vagas e determinar salários, bem como da transferência de trabalhadores entre unidades, limitando dessa forma as contratações externas, dando origem ao designado mercado de trabalho interno.

Uma outra formulação da segmentação dos mercados de trabalho é a avançada por Lindbeck e Snower, citados por Rose (1998: 190), que distingue os indivíduos que estão dentro daqueles que estão fora das organizações. Ou seja, os que se encontram em situação estável (os *insiders*) e os precários (os *outsiders*). Os primeiros, os *insiders*, constituem a mão-de-obra permanente e estável, com elevado poder de negociação, dada a experiência profissional que possuem, a formação adquirida (muitas vezes custeada pelas organizações) e os eventuais custos que a organização teria que suportar em caso da sua saída da organização, custos assaz elevados nomeadamente tratando-se dos recursos humanos mais qualificados. Este poder de negociação permite aos trabalhadores não só defender a sua posição na organização, mas também contratualizar os salários a auferir, podendo mesmo recusarem-se a cooperar com os novos colaboradores, acentuando-se dessa forma a exclusão dos designados *outsiders*. Esse poder é, no entanto, relativo (explicam os autores) uma vez que os empregadores poderão em determinadas situações optar por suportar os custos de rotação ao invés de carrear o diferencial salarial imposto pelos assalariados. De referir, ainda, que os

empregadores sabem da existência de *outsiders* igualmente capazes e dispostos a exercer as mesmas funções e com salários mais reduzidos. Situação que vem corroborar a existência de mercados internos protegidos e privilegiados, para uns; de mercados externos, precários e instáveis, para outros. Encontram-se nesta segunda situação os jovens e os debutantes dispostos a aceitar salários notoriamente mais baixos dada a sua vulnerabilidade face aos *insiders*.

A teoria dos “mercados profissionais” (Rose, 1998), por sua vez, permite-nos uma outra análise dos processos de segmentação do mercado de trabalho. Parte da premissa de que as qualificações adquiridas no sistema de ensino (formação de carácter mais geral) ou em contexto laboral (formação em contexto de trabalho) são transferíveis e correspondem aos postos que são definidos equitativamente pelas diferentes empresas do mesmo ramo. São mercados muito institucionalizados, regidos por normas de certificação de acesso muito rigorosas, em que os custos de formação são distribuídos entre a empresa e o trabalhador, prevendo-se também a existência de mobilidade voluntária. Nestes mercados, os indivíduos estão sujeitos a um procedimento de certificação que valida determinada qualificação profissional transferível, permitindo a mobilidade interempresas ou mesmo intersetorial. A situação dos jovens e dos debutantes nestes mercados profissionais é contraditória. Se por um lado, parecem à partida estar ausentes destes mercados uma vez que estes operam segundo regras de mobilidade assentes na experiência profissional; por outro, podemos considerar que estão presentes, na medida em que as regras de acesso a determinadas profissões são definidas em termos de formação inicial adquirida o que, de certo modo, representa uma vantagem para os debutantes. Por seu turno, o desenvolvimento de dispositivos de alternância, fortemente estruturados pelas empresas, assim como a crescente intervenção das organizações profissionais no sistema de ensino, contribuem indubitavelmente para o incremento de jovens nos mercados que poderemos classificar de profissionais.

O papel da educação é, portanto, o de fornecer credenciais (diplomas) e “sinais” que vão determinar a que mercado de trabalho a pessoa vai ter acesso. Ou seja, numa situação em que o mercado de trabalho não é contínuo, a indivíduos com diferentes níveis educacionais associam-se diferentes “sinais” que, por sua vez, vão determinar o ingresso a mercados de trabalho (segmentos) distintos.

Um outro tributo teórico a considerar e que se nos afigura igualmente útil para a consecução dos nossos propósitos nesta investigação, é o que respeita à teoria da



regulação (Boyer, 2004), que sustenta uma explicação sobre as dinâmicas do capitalismo, em particular ao longo do século XX, na passagem do regime concorrencial para o regime monopolista. Caraterizada pelo seu elevado nível de abstração, esta concetualização, marcada pelas teses institucionalistas sobre as dinâmicas económicas, não apresenta propriamente uma leitura específica sobre as relações entre o sistema educativo e o sistema produtivo. Contudo, o conceito de relação salarial não deixa de colocar, entre outros aspetos, a tónica nas condições de produção, mobilização e afetação de mão-de-obra ao nível das sociedades capitalistas. O principal contributo da teoria da regulação é o facto de conceber o mercado de trabalho como um sistema, regulado por forças institucionais, onde existe o confronto entre oferta e procura de trabalho, regido pela lógica da racionalidade económica. Esta teoria apresenta, assim, o mercado de trabalho como um espaço cujo funcionamento resulta da interação de diversos fatores, atores e normas. No conjunto destes processos, está necessariamente envolvido o sistema educativo com as suas configurações e resultados obtidos. Encontramos, por exemplo, na obra de Rodrigues (1988) sobre o sistema de emprego em Portugal (nos anos 1970 e 1980), uma parcial aplicação dos princípios da teoria da regulação, conjugados, sublinhe-se, com a perspetiva dos processos de desigualdade social defendidos por Bourdieu.

## **2. Evoluções recentes do emprego e do desemprego em Portugal e na Região Norte**

Procurámos anteriormente apresentar algumas das questões teóricas e metodológicas em torno das (des)articulações entre o ensino e o mercado de trabalho. Como indicámos antes, concetualizamos a transição do ensino para o mercado de trabalho como um processo temporal enformado pelas relações complexas entre diversos elementos sociais, como o percurso biográfico dos diplomados, o contexto económico, o mercado de trabalho, o sistema de ensino e o Estado. Neste ponto do nosso texto, iremos precisamente abordar a questão do mercado de trabalho, ao nível de Portugal e da Região Norte<sup>33</sup>, tendo como pano de fundo o contexto económico

---

<sup>33</sup> A Região Norte agrega um conjunto de unidades territoriais, no quadro da Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins Estatísticos, de Nível III (NUTS III) integradas por concelhos, a saber: Minho-Lima (Caminha, Melgaço, Monção, Paredes de Coura, Valença, Vila Nova de Cerveira, Arcos de Valdevez,

nacional. O nosso interesse pela Região Norte decorre do facto de este ser por excelência o espaço de emprego da população em estudo. Consideramos, portanto, pertinente apresentar e discutir, num registo sintético, as principais características do mercado de trabalho<sup>34</sup> no Norte, estabelecendo, sempre que possível, um exercício comparativo entre a Região e o país. Assim, num primeiro momento traçaremos as principais tendências em termos de atividade e emprego e, num segundo, analisaremos as do desemprego. Para o efeito, tomamos como base empírica os dados do Inquérito ao Emprego<sup>35</sup> produzidos pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) e, acessoriamente, os do desemprego registado pelo IEFP. A incomparabilidade entre as fontes estatísticas referidas impede a agregação de dados e o seu manuseamento em comum. A nossa análise tomará como referência o período de 2003 a 2011, o que nos possibilita abranger os últimos anos antes da conclusão dos cursos pelos diplomados até ao ano de 2011, ano em que o inquérito foi aplicado.

Ao longo dos últimos anos a economia portuguesa tem registado uma evolução pautada por uma observável instabilidade e, por vezes, crise. Em termos muito sintéticos, em 2002 ocorreu uma quebra da atividade económica face aos anos anteriores (o PIB nesse ano teve um crescimento de 0,4%, enquanto em 2000 tinha atingido os 3,7% e, no ano seguinte, 1,7%); o ano de 2003 foi de recessão económica (assistindo-se a uma quebra de 1,1%). Na sequência desta evolução, subsiste uma deterioração ao nível do mercado de trabalho com a subida da taxa de desemprego, que se irá incrementar fortemente nos anos seguintes, como veremos mais à frente. Entre

---

Ponte da Barca, Ponte de Lima e Viana do Castelo); Cávado (Barcelos, Esposende, Amares, Braga, Terras do Bouro e Vila Verde); Ave (Guimarães, Santo Tirso, Vila Nova de Famalicão, Fafe, Póvoa de Lanhoso e Vieira de Minho); Grande Porto (Espinho, Gondomar, Maia, Matosinhos, Porto, Póvoa de Varzim, Valongo, Vila do Conde e Vila Nova de Gaia); Tâmega (Amarante, Baião, Cabeceiras de Basto, Celorico de Basto, Marco de Canaveses, Mondim de Basto, Castelo de Paiva, Felgueiras, Lousada, Paços de Ferreira, Paredes e Penafiel); Entre Douro e Vouga (Arouca, Feira, Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra); Douro (Alijó, Mesão Frio, Peso da Régua, Sabrosa, Santa Marta de Penaguião, Vila Real, Armamar, Lamego, Moimenta da Beira, Penedono, São João da Pesqueira, Sernancelhe, Tabuaço, Tarouca, Freixo de Espada à Cinta, Torre de Moncorvo, Vila Nova de Foz Côa, Mogadouro, Murça, Cinfães e Resende); Alto Trás-os-Montes (Boticas, Chaves, Montalegre, Ribeira de Pena, Valpaços, Vila Pouca de Aguiar, Bragança, Miranda do Douro, Vimioso, Vinhais, Alfândega da Fé, Macedo de Cavaleiros, Mirandela, Carrazeda de Ansiães e Vila Flor).

<sup>34</sup> Adotamos aqui a perspetiva de IRES (2000: 5) sobre a conceção de mercado de trabalho, entendido como “um conjunto de procedimentos através do qual se fixam as condições de mobilização, de alocação e de remuneração da mão-de-obra assalariada”.

<sup>35</sup> O INE iniciou em 2011 uma nova série do Inquérito ao Emprego com mudanças importantes em termos metodológicos, pelo que se torna impossível estabelecer qualquer comparação entre os dados da nova série e os da anterior – o que inviabiliza a construção de uma análise comparativa, condição importante para uma leitura mais proficiente das dinâmicas caracterizadoras do mercado de trabalho.

2005 e 2007 verifica-se uma tendência de recuperação da atividade económica, embora circunscrita (o PIB apresentou nesse ano uma variação positiva na ordem dos 1,8% contra 0,4% em 2005), o que não se saldou pela criação líquida de empregos. A crise financeira internacional, no final de 2008, já num quadro de recessão económica mundial afetou fortemente a economia portuguesa, bem como as demais europeias. O crescimento negativo reaparece em 2009 (uma quebra do PIB de -2,6%) e Portugal encontra-se num período de recessão económica, num contexto internacional igualmente marcado por um idêntico estado de evolução da economia. Conjunturalmente a economia irá ter um movimento acelerativo em 2010 (um crescimento do PIB de 1,4%), de natureza episódica o que, contudo, não impediu a continuação do avolumar do desemprego. Em 2011 inicia-se o Programa de Assistência Económica e Financeira a Portugal (financiado e controlado pela UE, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Central Europeu), que vai possibilitar enfrentar a crise da dívida soberana portuguesa e financiar a economia portuguesa até 2014. O crescimento é negativo (PIB de -1,5%) e uma importante crise económica e social instala-se no país.

Inserido neste quadro contextualizante da economia portuguesa, a taxa de emprego diminuiu de 58,2% em 2003 para 55,2% em 2010; em 2011 era de 53,5%. O desemprego aumentou – neste último ano, a taxa de desemprego atingiu os 12,7% (mais do dobro da referente a 2003) e a taxa de desemprego de longa duração (12 ou mais meses) estava nos 6,8%. A par disto, as formas flexíveis de emprego<sup>36</sup> (emprego a tempo parcial não voluntário; vínculos de duração determinada – contratos a termo ou a termo incerto; trabalho sazonal ou ocasional; falso trabalho independente; assalariamento oculto; trabalho no regime de subcontratação ou empreitada; trabalho informal), sustentadas pela precariedade e insegurança<sup>37</sup>, registam uma evolução no sentido da sua consolidação no tecido laboral. Concomitantemente, verificou-se uma tendência de crescimento da população ativa até 2008, tendo-se reduzido nos anos subsequentes. Mantém-se, por outro lado, a tendência de feminização do mercado de trabalho.

---

<sup>36</sup> Sobre flexibilidade, emprego e precariedade em Portugal consulte-se, entre outros, Casaca (2005), Kóvacs (2002, 2005 e 2005a), Rebelo (2004), Dornelas, coord. (2006) e Gonçalves, coord. (2009).

<sup>37</sup> Não obstante as suas diferenças em termos teóricos e metodológicos, vários autores (nomeadamente: Paugam, 2000; Sennett, 2001; Beck, 2000), salientam que a precariedade é causadora de insegurança, incerteza, inquietude e risco face ao futuro dos indivíduos, não só ao nível do emprego mas também nos planos pessoal, familiar e social.

Os traços gerais e esquemáticos apontados sobre as dinâmicas do mercado de trabalho, no período em análise, servem-nos de ponto de partida, mas também de enquadramento geral, para a análise que desenvolveremos de seguida.

## **2.1. Atividade e emprego**

Ao longo dos últimos anos, assiste-se a uma estabilização do volume global da população ao nível do país e da Região Norte<sup>38</sup>. Em simultâneo, existe uma paulatina reconfiguração da estrutura etária da população: acréscimo do grupo etário dos 45 aos 64 anos, em termos absolutos e relativos, e redução, nos mesmos termos, dos mais jovens (15 e menos anos). É uma tendência demográfica estruturante, produto da conjugação entre a quebra da taxa de natalidade e do índice sintético de fecundidade, por um lado, e do prolongamento da esperança de vida, por outro, com implicações em vários domínios, entre eles, o do mercado de trabalho (envelhecimento da população ativa, por exemplo).

A Região Norte, como se observa no Quadro 2.1, tem concentrado uma parcela importante da totalidade da população ativa<sup>39</sup> portuguesa. Em 2011, representava 35,7% dos ativos. A tendência ao longo dos anos foi no sentido crescente, com algumas inflexões, assistindo-se a uma variação positiva na ordem dos 3,1% entre 2003 e 2010 (para o país essa variação foi de 2,2%). Esta ampliação reflete sobretudo o avolumar continuado da participação feminina no mercado de trabalho, quer em termos de fluxos de ingresso, quer de prolongamento da sua presença. Esta é, aliás, uma das tendências estruturantes da sociedade portuguesa no passado recente, com efeitos económicos indiscutíveis, tanto na Região como no país (Gonçalves, 2008).

Numa análise mais fina, por género, é de referir que a proporção de mulheres no seio da população ativa se aproxima dos 50,0% em todos os anos considerados. Por seu turno, a taxa de atividade feminina cresceu, situando-se nos 55,8% em 2011, mantendo-se, contudo inferior à taxa de atividade masculina. Tendência idêntica encontramos nos valores referentes à média nacional. Sublinhe-se que a proporção de mulheres na população ativa é sempre inferior à dos homens na Região Norte e que a taxa de

---

<sup>38</sup> Ver Quadro 1, Apêndice C.

<sup>39</sup> A população ativa, de acordo com a definição do Inquérito ao Emprego do INE, integra o conjunto de indivíduos com idade mínima de 15 anos que, no período de referência, constituíam a mão-de-obra disponível para a produção de bens e serviços que entram no circuito económico (empregados e desempregados).

atividade feminina supera os valores correspondentes a nível nacional. Precisamente uma das características distintivas do Norte está no facto de recorrentemente a taxa de atividade total representar valores mais elevados.

Quadro 2.1  
Indicadores sobre a população ativa e taxas de atividade

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011a)
<b>População ativa</b>									
<b>Portugal</b>									
Total	5460,3	5487,8	5544,9	5587,3	5618,3	5624,9	5582,7	5580,7	5543,2
% Mulheres	46,0	46,1	46,6	46,6	46,9	46,8	47,2	47,5	47,0
15 - 24 anos	11,3	10,6	10,2	9,7	9,2	9,0	8,4	7,6	8,0
25 - 34 anos	26,5	26,8	26,8	26,5	26,3	26,0	25,9	25,5	25,1
35 - 44 anos	24,8	25,1	25,0	25,2	25,3	25,3	25,7	26,1	26,5
45 - 64 anos	31,4	31,7	32,2	32,6	33,3	33,8	34,3	35,1	35,3
65 e mais anos	6,0	5,8	5,8	5,9	5,9	5,8	5,7	5,7	5,1
<b>Região Norte</b>									
Total	1924,6	1942,7	1971,9	1981,1	1986,7	1983,4	1970,7	1983,8	1980,8
% Mulheres	45,9	45,9	46,6	46,5	46,4	46,4	46,7	46,9	46,8
15 - 24 anos	13,5	12,9	12,3	11,3	10,8	10,7	9,7	8,8	8,9
25 - 34 anos	27,0	26,9	27,2	26,8	26,7	26,3	26,2	25,8	25,5
35 - 44 anos	25,6	25,8	25,2	25,7	26,1	25,8	25,9	26,2	26,5
45 - 64 anos	28,9	29,2	30,0	31,1	31,6	32,4	33,2	33,9	34,5
65 e mais anos	4,9	5,0	5,3	5,1	4,8	4,9	5,0	5,2	4,5
<b>Taxa de atividade</b>									
<b>Portugal</b>									
Total	62,0	61,9	62,2	62,5	62,6	62,5	61,9	61,9	61,3
Masculina	70,0	69,7	69,4	69,7	69,5	69,4	68,2	67,9	68,0
Feminina	54,7	54,8	55,6	55,8	56,3	56,2	56,0	56,3	55,2
<b>Região Norte</b>									
Total	62,5	62,5	63,1	63,2	63,1	62,7	62,2	62,6	62,3
Masculina	70,8	70,6	70,4	70,6	70,7	70,3	69,3	69,7	69,4
Feminina	54,9	55,1	56,5	56,4	56,1	55,8	55,6	56,1	55,8

a) Quebra de série.

Fonte: INE. *Inquérito ao Emprego*.

Em termos da estrutura etária dos ativos, o grupo mais jovem (dos 15 aos 24 anos) reduziu o seu contingente. O que se deve, provavelmente, ao prolongamento da presença dos jovens no sistema de ensino com a consequente entrada mais tardia no mercado de trabalho comparativamente às gerações anteriores. Simultaneamente, os outros grupos expandiram-se: no grupo dos 45 e mais anos, é perceptível um trajeto ascensional, quer na Região quer no país, assistindo-se também ao reforço da posição relativa dos outros dois grupos com idades imediatamente inferiores. Estamos, portanto, perante um tendencial envelhecimento da população ativa.

Uma análise mais pormenorizada das taxas de atividade por grupo etário (Quadro 2.2), permite-nos concluir que as taxas de atividade totais dos grupos com 25 e mais anos têm-se mantido constantes, apesar de algumas oscilações verificadas, quer na Região quer no país, refletindo o acréscimo da taxa de participação feminina (a dos homens decresceu ou permaneceu estagnada). Já no que concerne à taxa de atividade juvenil (dos 15 aos 24 anos) subsiste um declínio considerável. Repare-se igualmente que a Região Norte apresenta, em todos os anos considerados, taxas de atividade juvenil superiores às da média nacional – esta é, aliás, mais uma das particularidades da Região. São vários os fatores que possivelmente estarão na origem dessa situação: o abandono precoce da escola e a consequente inserção antecipada no mercado de trabalho; o perfil do tecido produtivo e a dinâmica económica da Região; o insucesso escolar continuado; os insuficientes recursos económicos dos agregados familiares para suportarem o prolongamento dos jovens na escola; a menor valorização das habilitações académicas no processo de inserção no mercado de trabalho, entre outros (Gonçalves, 2008).

Quadro 2.2  
Taxas de atividade, por grupo etário

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011a)
Portugal									
15 aos 24 anos	45,1	43,6	43,0	42,7	41,9	41,6	39,2	36,7	38,8
25 aos 34 anos	88,8	88,8	89,7	89,7	89,7	90,0	89,8	90,2	90,6
35 aos 44 anos	88,0	88,6	88,5	89,6	90,1	89,9	89,7	90,7	90,8
45 aos 64 anos	68,3	68,4	69,3	69,6	69,9	70,2	69,9	70,8	69,8
65 e mais anos	18,7	17,9	18,0	18,0	18,2	17,6	17,0	16,6	14,6
Região Norte									
15 aos 24 anos	50,0	49,3	48,1	45,9	45,3	45,5	42,5	39,7	40,9
25 aos 34 anos	87,6	87,6	89,6	90,0	90,0	89,5	89,5	90,4	91,0
35 aos 44 anos	85,9	86,1	85,3	87,2	88,6	87,9	87,1	89,2	90,0
45 aos 64 anos	65,3	65,2	66,8	67,9	67,3	67,1	67,3	68,1	68,1
65 e mais anos	17,6	18,0	18,9	17,8	17,0	16,8	16,7	17,5	14,8

a) Quebra de série.

Fonte: INE. *Inquérito ao Emprego*.

Um dos efeitos da não continuidade dos estudos por parte dos jovens, encontra-se no relevo da população ativa com baixas habilitações académicas e, subsequentemente, no défice de escolarização que caracteriza a Região e que a distingue pela negativa da média nacional (Quadro 2.3). Em 2011, 65,0% da população ativa detinha habilitações iguais ou inferiores ao ensino básico (isto é, um máximo de nove anos de escolaridade). Sublinhe-se, no entanto, que se tem vindo a assistir a uma diminuição do peso relativo da população menos escolarizada, assim como a um

crescimento da proporção de ativos com o ensino secundário e com um diploma do ensino superior, o que concorre para a melhoria da qualificação dos recursos humanos mobilizados pelas organizações – no Norte, o peso dos ativos com o ensino superior passou de 8,7% em 2003, para 13,9% em 2010. Em 2011 representava 16,2%. A nível nacional, a proporção de pessoas com o ensino superior era de 11,3% em 2003 e de 16,0% em 2010. Em 2011 eram 18,1% os que detinham um título do ensino superior. Tendências que resultam do processo de expansão e diversificação da oferta formativa por parte das IES (universidades e politécnicos), sobretudo a partir dos anos oitenta do século passado, que foi, como veremos, socialmente acompanhada por uma procura por parte dos jovens, e das suas famílias, de títulos académicos de nível superior, como uma forma, entre outras, que proporciona o acesso a empregos mais qualificados e melhor remunerados (Gonçalves, 2008 e 2010; Vieira, 1995; Barreto, 1996; Alves, M., 2007). Este crescimento progressivo do número de diplomados do ensino superior, na Região e no país, reflete-se num aumento da população empregada com este nível de ensino.

Quadro 2.3  
Distribuição percentual da população ativa, por níveis de escolaridade (%)

		2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011a)
Portugal	Nenhum	7,4	6,1	5,7	5,3	5,1	4,8	4,1	3,9	3,7
	Básico - 1º Ciclo	32,0	30,0	29,2	28,2	27,4	26,3	24,9	23,5	19,7
	Básico - 2º Ciclo	20,0	19,9	19,5	19,5	19,7	18,5	17,6	17,1	15,5
	Básico - 3º Ciclo	16,1	17,3	17,8	18,1	18,6	20,3	21,3	21,2	22,8
	Secundário e pós-secundário	13,2	13,7	14,5	15,2	15,1	15,3	16,8	18,3	20,2
	Superior	11,3	13,0	13,2	13,6	14,1	14,8	15,3	16,0	18,1
Região Norte	Nenhum	7,7	6,5	6,2	5,6	5,4	4,7	4,5	4,4	3,8
	Básico - 1º Ciclo	34,8	32,9	32,3	31,2	30,2	28,4	26,6	25,5	21,7
	Básico - 2º Ciclo	24,6	24,5	23,5	24,4	23,8	22,5	22,0	20,4	17,5
	Básico - 3º Ciclo	13,8	15,2	15,7	15,3	16,3	18,6	19,4	19,7	22,0
	Secundário e pós-secundário	10,5	10,9	11,8	12,4	12,6	12,9	13,8	16,0	18,8
	Superior	8,7	9,9	10,5	11,2	11,7	12,8	13,6	13,9	16,2

a) Quebra de série.

Fonte: INE. *Inquérito ao Emprego*.

No seguimento, em parte, do descrito até ao momento, a população empregada cresceu até 2008, registando inflexões, no sentido da descida, nos anos seguintes, tanto na Região como no país. Em consequência disto, a taxa de emprego da Região apresenta um comportamento negativo, com uma maior expressividade para os homens -

enquanto os homens registaram uma quebra de 40,6 mil empregos entre 2003 e 2010, as mulheres perderam 20,3 mil empregos. Em 2011, a taxa de emprego situava-se nos 54,1%, com uma proeminente diferença entre géneros (61,1% para os homens; 47,8% para as mulheres)<sup>40</sup>. Por outro lado, é visível que a proporção da população empregada com menos de 25 anos decresceu ao longo do arco temporal em análise, reduzindo-se o seu peso relativo no total do emprego, o que acompanhou o andamento do grupo etário no conjunto da população ativa. Significa isto que a criação de emprego para os jovens diminuiu, consequência direta quer do agravamento da situação económica vivenciada no país, quer da extensão do tempo de permanência dos jovens no sistema escolar, conduzindo ao adiamento do seu ingresso no mercado de trabalho. Também a população empregada entre os 25 e os 34 anos, revela uma tendência para a diminuição, embora a um ritmo inferior face ao escalão etário anterior. Já a população empregada nos dois escalões acima, com 45 e mais anos, expressa uma subida, sobretudo no dos 45 e mais anos. Em 2011, este escalão mantinha uma taxa de emprego próxima dos 40,0% do emprego total na Região (42,0% no país), pelo que podemos afirmar que a participação no mercado de trabalho tende a aumentar com a idade.

Quadro 2.4  
Indicadores sobre o emprego

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011a)
Portugal									
Emprego total	5118,0	5122,8	5122,6	5159,5	5169,7	5197,8	5054,1	4978,2	5543,2
Taxa de emprego	58,2	57,8	57,5	57,7	57,6	57,8	56,0	55,2	53,5
% Mulheres	45,5	45,7	46,0	45,9	46,0	46,2	46,8	46,9	47,0
Grupos etários (%)									
15 aos 24 anos	10,3	9,6	9,2	8,8	8,4	8,2	7,4	6,7	6,4
25 aos 34 anos	26,2	26,7	26,4	26,1	25,8	25,7	25,5	24,9	24,7
35 aos 44 anos	25,1	25,4	25,3	25,6	25,6	25,5	26,0	26,3	27,1
45 e mais anos	38,4	38,3	39,1	39,5	40,2	40,6	41,2	42,1	41,8
Região Norte									
Emprego total	1793,8	1794,0	1797,9	1805,3	1800,7	1811,7	1753,7	1732,9	1980,8
Taxa de emprego	58,2	57,7	57,6	57,6	57,2	57,3	55,3	54,7	54,1
% Mulheres	45,3	45,5	45,8	45,5	45,0	45,7	46,0	45,7	46,8
Grupos etários (%)									
15 aos 24 anos	12,6	11,9	11,3	10,3	9,9	9,8	8,5	7,8	7,4
25 aos 34 anos	26,8	26,8	27,0	26,4	26,1	25,8	25,9	25,0	25,4
35 aos 44 anos	25,8	26,1	25,4	26,3	26,6	26,3	26,4	26,8	27,0
45 e mais anos	34,8	35,2	36,2	37,1	37,4	38,2	39,1	40,4	40,3

a) Quebra de série.

Fonte: INE. *Inquérito ao Emprego*.

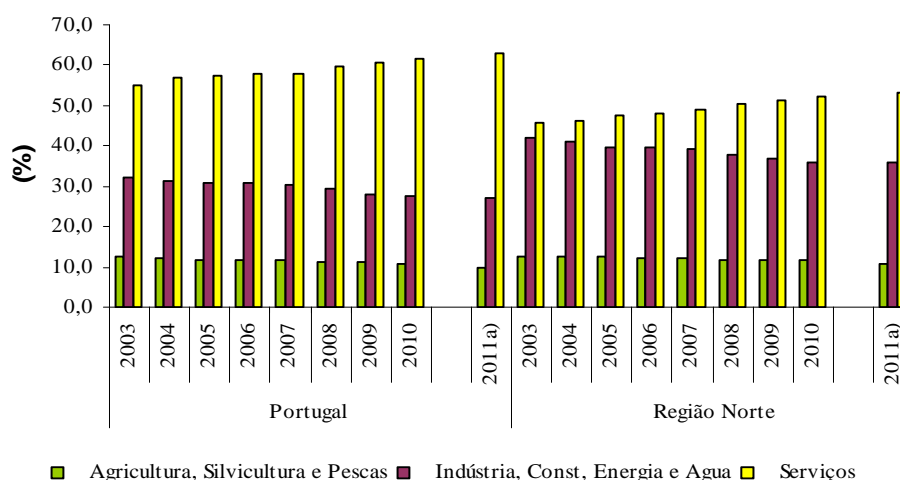
<sup>40</sup> Conforme Quadro 2, Apêndice C.



Em termos da distribuição setorial do emprego, há alguns aspetos que importa referir. Na Região Norte, à semelhança do que ocorreu no país, é manifesta uma perda da importância da Agricultura, Silvicultura e Pescas como geradora de emprego, assim como do peso da Indústria, Construção, energia e Água, intensificando-se a atratividade do setor dos Serviços (Gráfico 2.1). A Agricultura ocupava, em 2011, 10,5% da população empregada na Região (9,9% no país). Perdeu, entre 2003 e 2010, mais de 21,6 mil ativos (99,9 mil no país), o que correspondeu a uma variação negativa de 15,6% (9,7% a nível nacional).

Por outro lado, assiste-se, nas últimas décadas, a um processo de desindustrialização, não confinado unicamente à Região Norte, que necessariamente tem como consequência a redução do volume da mão-de-obra. A intensificação da globalização (com maior incidência nos setores do vestuário e do têxtil) e o livre comércio com os países europeus após a adesão de Portugal à Comunidade Europeia, em 1986, conduziram ao acréscimo da concorrência, que não foi suportada por uma parcela importante das empresas da Região. Fatores como a obsolescência técnica e organizativa, a par da ausência de inovação, além de outros, contribuíram para a ausência de capacidade de concorrência, o que se consubstanciou na diminuição relativa do peso da Indústria, construção, energia e água, não só no seio da Região como ao nível do país. Não obstante, em 2011, o Norte empregava 46,7% dos ativos do setor secundário a nível nacional.

Gráfico 2.1  
Distribuição percentual da população empregada, por setores de atividade



a) Quebra de série.

Fonte: INE. *Inquérito ao Emprego*.

Os Serviços, por sua vez, absorviam mais de metade da mão-de-obra da Região (53,3%) - no país essa percentagem era de 62,8% -, convergindo assim para a criação líquida de empregos, ao contrário do que aconteceu com os outros dois setores. Embora o Norte seja cada vez mais um espaço em que predominam os Serviços, mantém um diferencial significativo quando comparado com a média nacional, continuando a concentrar uma parcela significativa na Indústria no total do emprego nacional.

No período em análise, o crescimento do emprego da Região Norte tem sido, como se constata no Quadro 2.5, sustentado principalmente pelo aumento dos contingentes dos grupos profissionais dos Membros das Forças Armadas, dos Especialistas das profissões intelectuais e científicas, do Pessoal dos serviços e vendedores e dos Técnicos e profissionais de nível intermédio. Com fortes variações positivas, em particular do primeiro na ordem dos 110,8% (resultado de um inusitado acréscimo no ano de 2007), estes grupos reforçaram as suas posições relativas no seio da estrutura do emprego da Região. Os Especialistas das profissões intelectuais e científicas mantinham a propensão para o crescimento com um ritmo moderado a que se juntou a expansão do Pessoal dos serviços e vendedores e dos Técnicos e profissionais de nível intermédio, sem, contudo, nestes últimos casos se atingir a amplitude dos grupos anteriores.

**Quadro 2.5**  
Distribuição percentual da população empregada, por grupos profissionais (%)

		2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Portugal	Membros das forças armadas	0,7	0,7	0,6	0,6	0,7	0,6	0,6	0,5
	Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas	8,4	9,0	9,2	7,7	6,7	6,2	6,6	6,0
	Especialistas das profissões intelectuais e científicas	7,3	8,5	8,6	8,7	8,6	8,9	9,4	9,9
	Técnicos e profissionais de nível intermédio	7,5	8,3	8,6	8,8	8,8	9,3	9,5	9,6
	Pessoal administrativo e similares	9,9	10,1	9,9	9,6	9,3	9,3	9,5	9,1
	Pessoal dos serviços e vendedores	13,3	13,2	13,6	14,4	14,8	15,2	15,8	15,9
	Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	11,5	11,0	10,9	10,8	10,9	10,9	10,9	10,5
	Operários, artífices e trabalhadores similares	20,3	18,9	18,7	19,7	19,7	19,4	18,1	18,0
	Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	8,6	8,2	8,0	8,0	7,8	7,5	7,9	8,1
	Trabalhadores não qualificados	12,7	12,3	12,1	11,8	12,8	12,8	11,7	12,5
Região Norte	Membros das forças armadas	0,2	0,3	0,3	0,3	0,6	0,5	0,5	0,5
	Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas	8,0	9,5	12,6	8,3	6,1	5,8	6,8	4,3
	Especialistas das profissões intelectuais e científicas	5,7	6,4	6,6	7,1	7,3	7,8	8,4	8,8
	Técnicos e profissionais de nível intermédio	6,4	6,9	6,1	6,6	7,0	7,0	7,2	8,1
	Pessoal administrativo e similares	8,1	8,6	8,2	7,9	7,7	7,7	8,1	8,0
	Pessoal dos serviços e vendedores	11,4	10,7	10,7	12,4	13,0	14,3	14,9	15,2
	Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	12,0	11,9	12,3	11,6	12,0	12,0	12,1	11,7
	Operários, artífices e trabalhadores similares	28,1	25,5	24,0	26,4	26,2	25,6	23,6	24,6
	Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	9,9	10,1	8,9	8,6	8,7	7,9	8,8	8,7
	Trabalhadores não qualificados	10,1	10,1	10,3	10,7	11,4	11,3	9,7	10,0

a) Quebra de série.

Fonte: INE. *Inquérito ao Emprego*.

Como se verifica, os principais contributos negativos para o andamento do emprego provêm dos Quadros superiores da administração pública, dirigentes e Quadros superiores de empresas (com uma variação de -48,5%), dos Operadores de

instalações e máquinas e trabalhadores da montagem (com -15,7%) e dos Operários, artífices e trabalhadores similares (com -15,4%).

Assim, os traços mais relevantes da estrutura ocupacional regional, em termos de valores absolutos e relativos, materializam-se no incremento dos grupos profissionais mais qualificados académica e profissionalmente (com exceção do Pessoal dos serviços e dos Técnicos intermédios) - consequência da modernização organizacional e tecnológica de alguns dos segmentos do tecido empresarial, manifestos na contratação de um número crescente de sujeitos com um nível elevado de qualificações académicas, estatutariamente assumidos como Especialistas das profissões intelectuais e científicas; da expansão e diversificação das áreas e das ações do Estado, nomeadamente nos domínios da educação, saúde e serviços sociais; do aumento do número de diplomados pelo sistema de ensino superior (universidades e politécnicos) e a sua subsequente absorção pelo mercado de trabalho, o que se traduziu na melhoria dos níveis de escolaridade da população ativa (Gonçalves, 2008 e 2010).

Todavia, o peso relativo dos Especialistas das profissões intelectuais e científicas e das Profissões técnicas intermédias na Região Norte permanece abaixo do respeitante aos mesmos grupos para Portugal, o que denota uma debilidade da Região quanto à existência de população empregada com elevadas qualificações académicas e profissionais. A par disto, a posição dos grupos dos Empregados administrativos e do Pessoal dos serviços consolidou-se, efeito do processo de terciarização da atividade económica regional. Apesar disso, os valores correspondentes permanecem inferiores aos encontrados para o país. Por sua vez, os Operários perderam peso na estrutura do emprego, de modo mais notório na Região do que no país, na sequência da quebra da atividade industrial. De notar, porém, o peso ainda considerável dos Operários artífices e trabalhadores similares, o que evidencia a importância detida pelo setor secundário na Região. Os Trabalhadores não qualificados (incluem os indivíduos com ocupações pouco qualificadas da agricultura, da indústria e dos serviços), por seu turno, patenteiam valores expressivos, configurando-se como um sinal explícito da fragilidade qualificacional da estrutura ocupacional, com valores inferiores aos nacionais.

Já no que respeita à situação na profissão (Quadro 2.6), evidencia-se o decréscimo, em termos absolutos e relativos, da categoria Trabalhador por conta própria (isolados e empregadores) – na Região, em 2003 estavam nesta situação 456,5 mil indivíduos (representando 25,4% do total do emprego) e passados sete anos quedavam-se nos 364 mil (23,3% do total do emprego). Situação globalmente idêntica encontrava-

se no país. Em 2011, 21,2% dos indivíduos estavam empregados por conta própria, sobretudo na categoria de isolados<sup>41</sup> e 5,5% eram empregadores.

Quadro 2.6  
População empregada, por situação na profissão (%)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011a)
<b>Portugal</b>									
Trabalhador por conta de outrem	73,0	73,8	74,5	75,6	75,5	76,0	76,3	77,2	78,9
Trabalhador por conta própria/ isolado	18,6	17,8	17,6	17,3	17,4	17,5	17,4	16,6	15,4
Trabalhador por conta própria/ empregador	6,4	6,4	5,9	5,4	5,5	5,5	5,4	5,2	5,1
Trabalhador familiar não remunerado	1,6	1,5	1,5	1,2	1,1	0,9	0,9	1,0	0,6
Outra situação	0,5	0,5	0,6	0,5	0,5	0,1	0,0	0,0	0,0
<b>Região Norte</b>									
Trabalhador por conta de outrem	72,3	72,7	72,6	73,6	74,1	74,4	74,3	75,7	78,1
Trabalhador por conta própria/ isolado	18,9	17,9	18,2	18,3	17,8	18,2	18,6	18,0	15,7
Trabalhador por conta própria/ empregador	6,6	7,0	6,4	5,7	5,7	6,2	6,2	5,3	5,5
Trabalhador familiar não remunerado	1,9	1,8	1,9	1,5	1,6	1,2	0,9	1,0	0,7
Outra situação	0,4	0,6	0,8	0,8	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0

a) Quebra de série.

Fonte: INE. *Inquérito ao Emprego*.

Por outro lado, constata-se que cerca de três quartos da população empregada era assalariada, denotando-se um acréscimo constante nos anos considerados. Valores que são coincidentes a nível nacional. Contudo, é elevada a precariedade dos vínculos contratuais (a termo e outros): encontravam-se com contrato a termo certo, em 2011, 17,5% dos assalariados por conta de outrem, o que reforça a precariedade do vínculo laboral, muitas vezes associada a estratégias de gestão das organizações públicas e privadas<sup>42</sup>.

<sup>41</sup> Não podemos deixar de sublinhar que a designação de trabalhador por conta própria/ isolado pode encerrar uma pluralidade de situações, podendo abranger: aqueles que voluntariamente escolhem trabalhar autonomamente (vulgo trabalho independente); aqueles que, como um meio alternativo ao desemprego são induzidos por políticas de emprego direcionadas a criarem o seu próprio emprego; aqueles que são forçados a aceitar essa situação num contexto de precariedade e fraca capacidade negocial (Casaca, 2012).

<sup>42</sup> Oliveira e Carvalho (2010) apontam genericamente para o aumento do emprego precário na Europa, a par da liberalização dos regimes de despedimento individual e coletivo. Oliveira, Carvalho e Veloso (2011), por sua vez, concluem que a geração dos mais jovens (15-24 anos) é, de longe, a mais afetada

Quadro 2.7

Proporção de trabalhadores por conta de outrem, com contrato a termo certo

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011 a)
Portugal	15,6	15,1	15,2	16,3	17,5	18,4	18,0	19,2	18,5
Região Norte	12,3	12,0	12,9	13,9	15,8	16,6	15,9	17,5	17,5

a) Quebra de série.

Fonte: INE. *Inquérito ao Emprego*.

O emprego a tempo parcial, por seu turno, tem conhecido um aumento absoluto e relativo. Em 2011, abrangia 234,4 mil indivíduos (13,6% do total da população empregada), as mulheres eram as mais penalizadas representando 58,6% do total do emprego (136,4 mil mulheres). Tendência semelhante foi a encontrada para o país.

Constata-se, por conseguinte, um reforço das formas flexíveis de emprego<sup>43</sup> e, subsequentemente, da precariedade, da individualização, da insegurança e do sofrimento dos assalariados, rompendo-se com as características principais do que social e juridicamente se estipulou como emprego típico (Gonçalves, 2002; Ferreira, 2001; Casaca, 2005; Kovacs, 2005a). Formas que indiciam a institucionalização de situações que funcionam, no plano das dinâmicas socioeconómicas, como verdadeiras espirais de fragilidade e instabilidade que facilitam a transição para a situação de desemprego (Gonçalves, 2008 e 2010; Castel, 1995; Castells, 2004; Boltanski e Chiapello, 1999; Beck, 2000; Kovacs, 2002; Sennett, 2001).

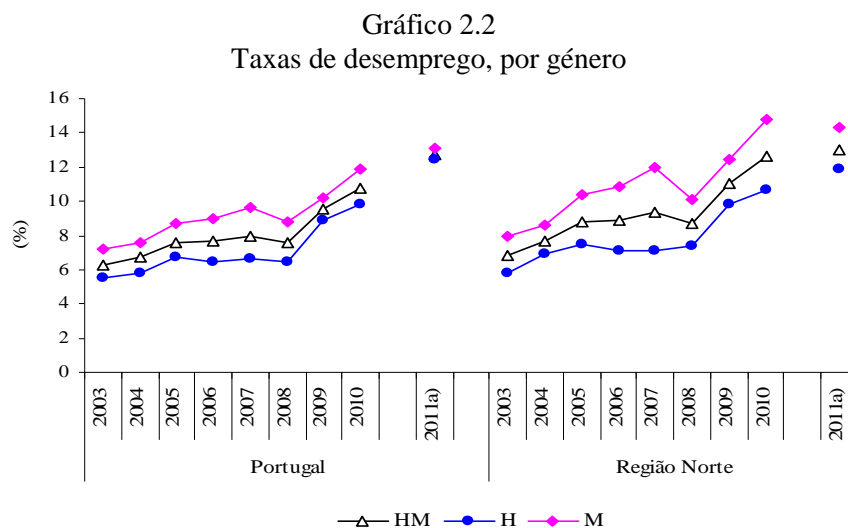
---

pelo trabalho temporário em todos os países da UE sem exceção, com particular destaque em Espanha, Alemanha, Suécia, França e Portugal.

<sup>43</sup> Para Kóvacs (2005), estas formas flexíveis de emprego rompem com o típico modelo da relação salarial fordista, assente num emprego estável, integral e com proteção social associada, em favor da difusão de uma multiplicidade de configurações de trabalho, cujo denominador comum é a flexibilidade, não só em termos contratuais, mas também em termos de tempo, de espaço ou de estatuto. O trabalho independente, o trabalho a tempo parcial, o teletrabalho, o trabalho no domicílio ou o trabalho temporário são exemplos que demonstram a rutura com as formas típicas ou tradicionais de trabalho e realçam a coexistência de várias situações. Alguns apelidam-nas de *formas atípicas* de emprego, outros de *formas flexíveis* de emprego. Na realidade, as duas designações indiciam que para o mesmo tipo de trabalho podem corresponder vínculos contratuais, proteções sociais, horários ou remunerações distintos.

## 2.2. Tendências recentes do desemprego

Para a Região Norte, o volume de desemprego<sup>44</sup> aumentou continuamente entre 2003 e 2010 (com uma variação de 85,2%), uma das expressões sociais da crise económica e financeira que o país vem experienciando no passado recente<sup>45</sup>. No contingente feminino, o desemprego aumentou 85,0% no mesmo período (65,3% no país). Assim, observa-se que a taxa de desemprego total passou de 6,8% em 2003 (5,8% para os homens e 8,0% para as mulheres), para 12,6% em 2010 (10,7% e 14,8% respetivamente para os homens e para as mulheres). Em 2011, atingiu os 13,0% (258,4 mil desempregados, o correspondente a 36,7% do total de desempregados no país); 51,4% destes eram mulheres.



a) Quebra de série.

Fonte: INE. *Inquérito ao Emprego*.

<sup>44</sup> Tal como geralmente é definido, o desemprego corresponde, *grosso modo*, à condição dos trabalhadores que, apesar de disponíveis para o trabalho, num determinado momento da sua vida ativa estão involuntariamente privados de um trabalho (Freyssinet, 2004). No caso específico do Inquérito ao Emprego do INE, fonte estatística privilegiada na nossa análise, integram o conjunto de desempregados os indivíduos, com idade mínima de 15 anos que, no período de referência, reúnam simultaneamente as seguintes situações: não tenham um trabalho remunerado ou outro; estejam disponíveis para trabalhar num trabalho remunerado ou não; tenham procurado um trabalho, isto é, tenham feito diligências para encontrar um emprego com ou sem remuneração.

<sup>45</sup> A crise financeira económica global, os sucessivos encerramentos de empresas, o fechamento do mercado de emprego estatal, por razões de contenção orçamental, o abrandamento económico, a recessão e a queda do investimento são alguns dos fatores que contribuíram para este ciclo ascensional do desemprego. Para uma reflexão sobre as causas da ampliação do desemprego, consulte-se, entre outros: Pourcel (2002); Freyssinet (2004); Boyer (2004 e 2004a).

As mulheres, como se verifica, são sempre as mais penalizadas, o que evidencia a natureza discriminatória do desemprego. Isto acontece, em larga medida, em virtude de, comparativamente aos homens, elas exercerem profissões pouco qualificadas e contratualmente precárias, que são objeto privilegiado de extinção em contextos de crise económica e de restrição dos custos salariais das organizações (Gonçalves, 2005 e 2012; Casaca, 2005; Kovacs, 2005a).

A Região Norte apresentou, nos últimos oito anos, taxas de desemprego total e para cada um dos géneros superiores à média nacional. Algumas das vulnerabilidades económicas deste espaço geográfico, nomeadamente os baixos níveis de escolarização e de qualificação profissional da população ativa, reforçadas pela quebra do desempenho da economia global do país têm induzido o engrossar mais rápido e extenso do contingente de desempregados. O estancamento do mercado do emprego estatal, por razões de contenção orçamental, torna ainda mais difícil a (re)inserção profissional dos desempregados (Gonçalves, 2005).

Quadro 2.8  
Indicadores sobre o desemprego

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011a)
<b>Portugal</b>									
Desempregados (milhares)	342,3	365,0	422,3	427,8	448,6	427,1	528,6	602,6	706,1
Taxa de desemprego	6,3	6,7	7,6	7,7	8,0	7,6	9,5	10,8	12,7
<b>Grupo etário</b>									
Dos 15 aos 24 anos	14,5	15,3	16,1	16,3	16,6	16,4	20,0	22,4	30,1
Dos 25 aos 34 anos	7,5	7,2	8,9	9,1	9,8	8,7	10,9	12,7	14,0
Dos 35 aos 44 anos	5,1	5,5	6,5	6,3	6,7	6,7	8,5	9,8	11,0
Com 45 e mais anos	3,6	4,5	5,2	5,4	5,6	5,4	7,0	8,0	9,7
Taxa de DLD	2,4	3,1	3,8	4,0	3,9	3,8	4,4	5,9	6,8
Desemprego registado – IEFP (milhares)	443,1	457,9	468,1	440,1	337,4	402,5	504,8	519,9	576,4
<b>Região Norte</b>									
Desempregados (milhares)	130,8	148,7	174,0	175,8	186,0	171,7	217,0	250,9	258,4
Taxa de desemprego	6,8	7,7	8,8	8,9	9,4	8,7	11,0	12,6	13,0
<b>Grupo etário</b>									
Dos 15 aos 24 anos	13,6	15,3	15,9	16,9	16,6	16,2	21,9	22,7	28,5
Dos 25 aos 34 anos	7,2	8,0	9,4	10,4	11,4	10,4	11,9	15,2	13,4
Dos 35 aos 44 anos	6,2	6,9	8,2	7,0	7,5	7,0	9,2	10,9	11,5
Com 45 e mais anos	4,2	6,1	6,4	6,6	7,1	6,4	8,9	9,9	10,3
Taxa de DLD	2,6	3,8	4,8	4,9	5,1	4,6	5,4	7,2	7,1
Desemprego registado – IEFP (milhares)	187,9	205,1	216,0	203,9	173,6	183,9	228,5	234,2	254,5

a) Quebra de série.

Fonte: INE. *Inquérito ao Emprego*; IEFP.



Os dados sobre o desemprego registado do IEFP corroboram estas tendências para o aumento do desemprego, quer para a Região quer para Portugal. Acrescente-se que em dezembro de 2011, os desempregados com habilitação de nível superior registados nos Centros de Emprego do continente, eram maioritariamente do género feminino (67,4%), inscritos há menos de um ano (75,0%) – destes 14,8% estavam à procura do primeiro emprego -, e jovens (62,9% com idade igual ou inferior a 35 anos). O Norte representava 39,3% do total de diplomados inscritos no continente (61.542 indivíduos). Em termos de subsistema de ensino, e segundo a mesma fonte (o IEFP), 66,2% dos inscritos provinham do ensino público e os restantes do ensino não público. Já quanto ao tipo de ensino, 42,7% eram do ensino politécnico e 57,3% do ensino universitário, o que desde logo revela uma maior contribuição relativa deste último tipo de ensino para as inscrições nos Centros de Emprego.

Constata-se o importante acréscimo do desemprego em todos os escalões etários, embora assumindo variações percentuais diferenciadas, o que denuncia a natureza desigual e seletiva deste fenómeno em termos etários. Registam-se fortes tendências de subida das taxas para os dois grupos mais jovens, em termos do total e de ambos os sexos. Por outro lado, é de realçar a variação no sentido ascensional da taxa de desemprego dos indivíduos dos 25 aos 34 anos (entre 2003 e 2010 sofreu um aumento na ordem dos 111,1%), proporcionalmente mais elevada do que a encontrada para os trabalhadores com idades dos escalões etários imediatamente inferior e superior. Tal poderá significar que, na transição para o mercado de trabalho, muitos jovens passam por períodos de inatividade e de desemprego. Mas é no grupo etário dos 45 e mais anos que a taxa de desemprego se destaca, pela negativa, quando comparado com os outros grupos – no intervalo de sete anos sofreu um incremento na ordem 135,6%, situação que assume uma manifesta gravidade, sobretudo em termos sociais, em que uma parte dos indivíduos apresenta um conjunto de características que dificultam a reinserção laboral, remetendo-os para a situação de inatividade profissional, associada, muitas vezes, a experiências de exclusão social e económica, com consequências a nível individual, familiar e social. A par da idade, considerada elevada pelos empregadores, o género (neste caso o feminino), os baixos níveis de escolaridade, as qualificações e competências desfasadas dos perfis funcionais dos postos de trabalho, são algumas das particularidades que tornam a (re)inserção laboral destes indivíduos incerta, precária e imbuída de risco.

Por sua vez, os valores que assumem os indicadores sobre o desemprego dos jovens (15 aos 24 anos) demonstram uma das debilidades do mercado de trabalho na Região, a qual se estende ao país. A taxa de desemprego juvenil aumentou 40,1% na Região entre 2003 e 2010 (35,3% a nível nacional), representando em 2011, mais do dobro da taxa de desemprego total (28,5% contra 13,0% no Norte; 30,1% contra 12,7% no país), o que ilustra o facto dos jovens serem um dos segmentos populacionais mais fortemente atingidos pela atual crise de emprego (Gonçalves, 2005).

Quanto à duração do desemprego (Quadro 2.8), verificamos que entre 2003 e 2011 predominavam, em termos relativos para a Região Norte e para o país, os desempregados que permaneciam nessa situação há menos de um ano. Por sua vez os indicadores sobre o desemprego de longa duração (DLD) – duração de desemprego superior a um ano e mais – evoluíram de modo desfavorável. A taxa de DLD mais do que duplicou, apresentando em 2011 o valor de 7,1%. Os valores apresentados são demonstrativos da crise do emprego que vem persistindo na Região, com valores mais elevados do que os correspondentes ao nível nacional. Para este último ano, a taxa de DLD era de 7,1% (6,8% a nível nacional). Configura-se, desde logo, uma situação crítica: se a situação de desemprego se traduz numa vivência que em muito contribui para a fragilização laboral e para o risco de exclusão social e económica destes sujeitos (Casaca, 2005a e 2010), o prolongamento da condição de desempregado aumenta as suas dificuldades de reinserção social e profissional, diminuindo desse modo a sua empregabilidade.

O acréscimo do desemprego juvenil, no nosso país, é transversal a todos os níveis de escolaridade, sendo visível um notório crescimento a partir de 2008.

Quadro 2.9  
Taxas de desemprego juvenil, por nível de escolaridade

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011 a)
Total (15-24 anos)	14,5	15,3	16,1	16,3	16,6	16,4	20,0	22,4	30,1
Básico (1º e 2º ciclos)	13,5	17,6	19,3	17,9	19,6	18,7	22,8	25,9	37,9
Básico (3º ciclo)	13,4	13,4	12,9	13,3	13,8	14,2	19,2	20,5	30,9
Secundário	14,2	13,5	15,3	15,9	14,8	14,3	18,0	21,2	27,2
Superior	23,8	20,5	23,7	28,4	25,3	27,1	24,4	26,1	29,0

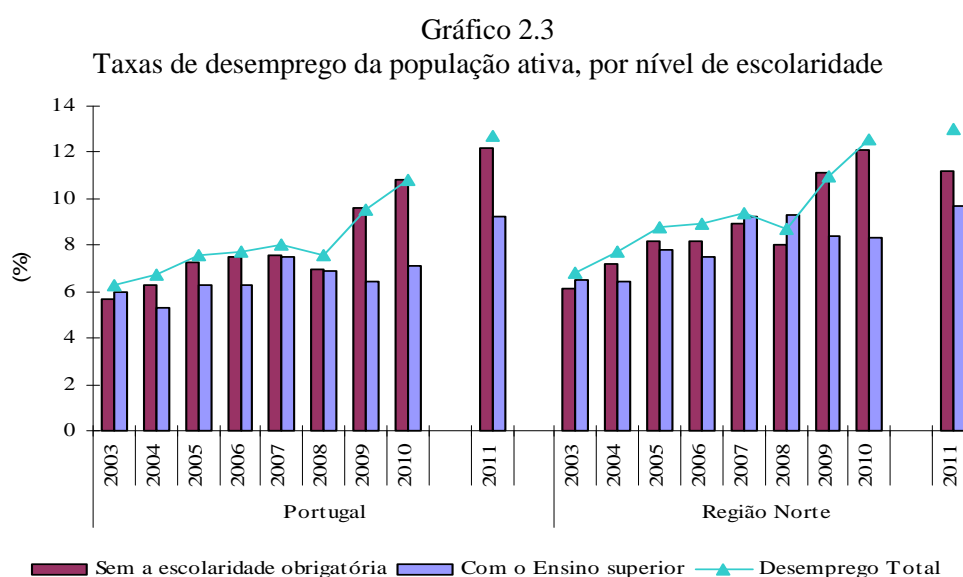
a) Quebra da série.

Fontes: INE: *Inquérito ao Emprego e Relatórios do Banco de Portugal*.

Em 2011, o nível de escolaridade correspondente ao ensino básico (1º e 2º e 3º ciclos) tinha a taxa de desemprego mais elevada, localizando-se no pólo oposto o ensino

secundário, com 27,2%. Já para o ensino superior encontramos uma taxa de 29,0%. Se tomarmos como referência os anos entre 2003 e 2010, observa-se que os jovens com o ensino superior foram, em todos os anos, os mais atingidos, apresentando taxas de desemprego mais elevadas, o que parece denunciar uma inadequação destas qualificações a um mercado de trabalho que se revela incapaz de os absorver.

Numa outra leitura, desta feita sobre a taxa de desemprego da população ativa (dos 15 aos 64 anos), com o nível de ensino superior completo (Gráfico 2.3), é verificável um acréscimo entre 2003 e 2010, embora com algumas inflexões, o que genericamente aponta para uma ampliação da vulnerabilidade ao desemprego dos indivíduos com cursos superiores. Para 2011, encontramos para a Região uma taxa de desemprego de 9,7% (9,2% a nível nacional). Manifestamente, pelo menos nos anos mais recentes, a posse de um diploma académico de nível superior parece já não representar *per se* uma garantia do acesso a um emprego. Mas se é verdade que no contexto atual uma mais sólida escolaridade inicial não está a produzir efeitos em termos de melhoria da inserção laboral dos jovens, especialmente no que se refere aos que possuem uma licenciatura (Kovacs e Lopes, 2012), a ausência de um diploma debilita a sua capacidade de inserção profissional, na medida em que poderá significar um sinal ou um “filtro” utilizado pelos empregadores para seleccionar os candidatos a um determinado emprego, tornando possível perceber quais são os indivíduos mais capazes, produtivos e motivados (Nauze-Fichet e Tomazini, 2002; Giret, 2005; Lemistre, 2003; Lefresne, 2003; Alves, N., 2008).



a) Quebra da série.

Fontes: INE: *Inquérito ao Emprego e Relatórios do Banco de Portugal*

A este propósito, sublinhe-se que vários estudiosos portugueses concluíram que em diversos domínios da relação com o mercado de trabalho (probabilidade dos indivíduos se depararem com uma situação de desemprego, capacidade de (re)inserção profissional, estabilidade dos vínculos laborais e rendimento), a situação dos diplomados do ensino superior é bastante mais favorável do que a dos indivíduos que não foram além do 3º ciclo do ensino básico (ou seja, da escolaridade obrigatória), protagonizando trajetórias menos marcadas por situações de desemprego<sup>46</sup>.

Registe-se ainda que para a Região, a taxa referente aos desempregados com o ensino superior é sempre maior do que a correspondente taxa ao nível do país. Para esta situação concorrem diversos fatores (Gonçalves, 2002; Alves, M., 2007; Alves, N., 2008; Marques 2009a e 2009b): a incapacidade de criação de emprego por parte do tecido empresarial e das organizações estatais; as descoincidências entre a oferta formativa e as necessidades por parte das organizações empregadoras (debilitando o acesso ao emprego de uma parte dos jovens detentores de uma titulação académica com uma baixa procura no mercado de trabalho); a desvalorização dos diplomas que, dado a multiplicação da oferta, têm vindo a diminuir o seu valor de troca no mercado de trabalho; as reestruturações empresariais e o encerramento de empresas – abrangendo assalariados mais idosos com cursos superiores que em situação de desemprego têm dificuldades de reinserção profissional; entre outros. Em resultado disto, e num contexto de taxas de desemprego elevadas e rarefação de emprego, muitos diplomados do ensino superior são induzidos a aceitarem empregos “de espera” (Alves, N., 2008), ou “de oportunidade” (Gonçalves, 2012) - que numa outra conjuntura económica teriam certamente recusado -, em situação de sobrequalificação académica e de desclassificação salarial, em nada compatíveis com a sua titulação académica, numa tentativa de escapar ao desemprego<sup>47</sup> (Lemistre, 2003; Lemistre e Bruyère, 2009; Nauze-Fichet e Tomasini, 2002 e 2005).

Em suma, nos últimos anos a economia portuguesa tem registado uma evolução em que a instabilidade e a crise foram-se tornando aspetos axiais e com consequências ao nível das várias dimensões da vida social. Isso é bem ilustrado pelas tendências que

---

<sup>46</sup> Referimo-nos nomeadamente a: Chaves (2010); Alves, M. (2007); Marques (2009a e 2009b); Gonçalves (2005 e 2012); Cotrim e Amor (1999); Alves, N. (2005 e 2008); Geraldès e Santos (2004); Martins *et al.* (2002); Saúde (2005 e 2008).

<sup>47</sup> Por exemplo, diplomados com curso das áreas do ensino, das artes e humanidades e de alguns das ciências sociais, e com títulos académicos não valorizados, são mais vulneráveis ao desemprego e a terem uma posição menos qualificada no mercado de trabalho (Gonçalves, 2010). Ainda a respeito da não correspondência entre títulos académicos e postos de trabalho ocupados veja-se, entre outros, Lemistre e Bruyère (2009).

vem assumindo o mercado de trabalho, em particular no sentido da rarefação do emprego. É neste quadro que se desenvolveram os processos de transição para o mercado de trabalho dos diplomados do IPVC.

### **3. Processos de transformação do ensino superior<sup>48</sup>**

Retomando a nossa conceitualização de transição do ensino para o mercado de trabalho, interessa-nos agora analisar outro dos elementos sociais que enformam este processo, neste caso o sistema de ensino superior. É sobre este tema que o texto seguinte se debruça.

É um dado adquirido a forte expansão (quantitativa e qualitativa) que se vem registando em Portugal ao nível do ensino superior, de um modo mais evidente a partir dos anos oitenta do século passado. Uma pluralidade de causas interdependentes, de âmbito e natureza diferenciados, emerge para explicar o aumento da procura social deste nível de ensino. Referimo-nos nomeadamente a causas de índole económica, social, institucional e simbólica<sup>49</sup>, as quais configuram uma notória mudança estrutural do país, através da qual se tem vindo a afirmar entre nós o designado “projeto imaginado da modernidade” (Wagner, 1996).

Tais mudanças, marcadas pela complexidade e pela multidimensionalidade, contribuíram, entre outros aspetos, para o aumento da escolarização da população e a melhoria dos padrões qualificacionais dos recursos humanos no mercado de trabalho. Criaram-se IES, universidades e politécnicos, de natureza pública e privada; diversificou-se a oferta regional de cursos, de estabelecimentos de ensino e de áreas de educação de formação; o volume de alunos e de diplomados aumentou. A par disto, verificou-se globalmente, e como vimos no capítulo anterior, uma relativa quebra de seletividade social no acesso ao ensino superior, ainda que persista uma tendência de reprodução social que se traduz na sobre representação da população estudantil oriunda de famílias com recursos económicos, sociais e culturais mais privilegiados. Também

---

<sup>48</sup> O propósito desta análise é dar conta, de um modo sintético, daquilo que têm sido as principais recomposições do ensino superior português, especialmente nos últimos trinta anos. Face ao objetivo da nossa tese, não é nossa pretensão fazer uma análise detalhada dessas recomposições. Para esse efeito, remetemos para consulta, entre outros, Magalhães (2004).

<sup>49</sup> Sobre as várias mudanças ocorridas em Portugal nas últimas décadas consulte-se, entre outros: Barreto (1996); Machado e Costa (1998); Santos (1993); Alves, M. (2007); Grácio (1986); Gonçalves, coord. (2008).

apontámos a existência de possíveis diferenças socioeconómicas entre quem procura o ensino politécnico e a universidade.

Tendo isto presente, propomo-nos de seguida refletir sobre as principais mudanças que têm vindo a caracterizar a expansão do sistema de ensino superior português, desde a segunda metade do século XX, e o consequente aumento generalizado da escolarização da população detentora deste nível de ensino. Igualmente procuraremos retratar a génese e posterior afirmação do sistema binário do ensino superior em Portugal. Para tal, recorreremos a alguns estudos já realizados sobre as temáticas em análise, bem como a um conjunto de indicadores estatísticos considerados pertinentes para a sistematização dos ritmos, das modalidades e das principais tendências através dos quais esta evolução se tem vindo a desenvolver.

Abordar o ensino superior atual implica lançar um olhar sobre o seu processo evolutivo ao longo do passado recente. Processo que não deve ser absolutizado, tão pouco assumir um estatuto a-histórico. Importa por isso recuar até à segunda metade da década de 50 do século passado, altura em que o país, no quadro do denominado regime do Estado Novo, estava enformado por uma estrutura político-institucional autárquica, autoritária e condicionada (Rosas, 1994). Em termos culturais, convergiam os fracos níveis de escolarização e de qualificação profissional, com as grandes dificuldades na promoção de padrões da cultura urbana e da classe média, dominantes nos países centrais, tomados como referência para importantes grupos populacionais. No plano económico, estavam presentes todas as características de uma sociedade com um fraco desenvolvimento socioeconómico, entre elas: ruralidade, existência de uma indústria débil, em termos económicos e tecnológicos, setor de serviços ainda muito restrito, fraca capacidade de inovação e de modernização produtiva. Na organização social, a um estado-providência inexistente, correspondia uma sociedade-providência forte nas relações de comunidade, na entajuda e no conhecimento recíproco (Santos, 1990 e 1994; Teodoro e Aníbal, 2008; Barreto, 1996; Mozicaffredo, 2000). Enquanto isto, em outros países da Europa Ocidental o capitalismo organizado e o Estado-Providência tornavam-se dominantes (Magalhães, 2004).

Dos anos 1950 em diante, no seguimento, entre outros fatores, das pressões nacionais e internacionais no sentido da introdução de alguns aspetos de modernização

da sociedade portuguesa<sup>50</sup>, assistiu-se a fortes transformações operadas ao nível da estrutura económica (resultantes do arranque do processo de industrialização), as quais viriam a despoletar modificações não só na estrutura económica e social (reestruturação das estruturas setoriais de emprego, designadamente o decréscimo do patronato, a tendência para o assalariamento, o aumento da pequena burguesia e dos movimentos de mobilização social, em particular da mobilidade ascendente), como também no que respeita à qualidade de vida dos indivíduos e à difusão de novos estilos de vida e de padrões culturais, sobretudo de matriz urbana, fortemente valorizadores da meritocracia escolar e profissional - fatores que muito influenciaram a expansão da procura e do acesso à educação (Grácio, 1986 e 1992), em especial do ensino superior. A isto acrescente-se, nos anos 1960, quer a forte emigração de populações do interior rural para alguns países europeus, mas igualmente, embora com uma expressão quantitativa mais limitada, para as cidades do litoral, principalmente Lisboa e concelhos limítrofes, quer a guerra colonial com toda a mobilização de jovens do género masculino. Note-se que a consolidação dos regimes democráticos na maioria dos países europeus, no pós Segunda Guerra Mundial, havia criado o pano de fundo para que o alargamento dos sistemas educativos e a possibilidade de ingresso generalizado de todos os indivíduos à educação, fossem condições basilares para o desenvolvimento e a modernização das economias nacionais.

Podemos encontrar nos anos 1950 algumas mudanças na política educativa, embora ainda titubeantes e inscritas no quadro do regime do Estado Novo, com a implementação da reforma do ensino técnico, do Plano de Educação Popular e da ação global de Leite Pinto à frente do Ministério da Educação, incluindo, já nos anos 1960, a participação no Processo Regional do Mediterrâneo (Barreto, 1996; Simão e Costa, 2000; Simão *et al.* 2002; Magalhães 2004). Será contudo no dealbar da década de 1970, já no período do denominado marcelismo, marcado pelo fim do regime do Estado Novo,

---

<sup>50</sup> Sobretudo a partir de meados dos anos 1960, e na sequência da inserção de Portugal no sistema mundial com a sua pertença geográfica, política e cultural à Europa, à Organização para a Cooperação económica (OCEE) – posterior Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) -, à então Comunidade Económica Europeia (CEE) e à Organização do Tratado do Atlântico Norte (NATO), isto é, aos mais importantes centros económicos e políticos do mundo, constata-se mudanças em termos de algumas políticas de ensino, nomeadamente nas do ensino superior – o ensino superior começa a ser concebido como um fator económico nacional, na medida em que se lhe requer que produza capital humano ao mesmo tempo que contribua para a manutenção da ordem social e para o desenvolvimento económico (Magalhães, 2004; Stoer, 1986). A progressiva abertura da economia portuguesa ao espaço europeu, a emigração populacional para alguns países europeus, a urbanização mais acelerada, a des-ruralização e sequente industrialização, a par do investimento externo, representavam múltiplos sinais de uma intenção política assumida no sentido de rever a antiga posição ostracista em que vivia o país face aos países centrais (Barreto, 1996; Teodoro e Aníbal, 2008).

com aquela que viria a ser conhecida pela reforma Veiga Simão, que a educação em geral, e a de nível superior em particular, é concebida como um fator central no processo de reestruturação do Estado e nos debates sobre a modernização e o desenvolvimento do país<sup>51</sup> (Stoer, 1986; Teodoro e Aníbal, 2008). Reforma que apontava para a expansão e a diversificação do sistema de ensino superior português<sup>52</sup>, através da criação de novas universidades e institutos politécnicos.

Pretendia-se incrementar um período de mobilização educativa na sociedade portuguesa “que levaria em conta, que reuniria, que estimularia as reivindicações e os interesses dos grupos dominados” (Stoer, 1986: 116). Na base dessa mobilização estaria uma conceção ideológica da educação como meio de combater as desigualdades sociais e de promover a igualdade de oportunidades, num contexto pautado por princípios políticos que advogavam o acesso, em massa, à educação. A democratização do ensino tornar-se-ia, assim, o principal *leimotiv* do discurso e da ação política.

Com o 25 de abril de 1974, o processo de instalação daquela rede de IES sofreu um recuo uma vez que, “por razões meramente políticas, se enveredou por uma contestação sistemática a todos os programas e políticas definidos anteriormente a 1974” (Grilo, 1996: 414-415). A mudança política aliada às aspirações mais imediatas de liberdade, de democracia, de melhoria das condições de vida e de mobilidade social ascensional, teve expressão quase de imediato no sistema de ensino superior, originando uma aceleração abrupta da procura do ensino superior. Em apenas dois anos letivos, de 1974/75 a 1976/77, os alunos matriculados passavam de 56.910 para 86.189, o equivalente a um aumento de 51,5% (Vieira, 1995)<sup>53</sup>. Situação que se explica, por um lado, pela convicção generalizada na oportunidade de concretização de expectativas sociais despoletadas pela instauração da democracia em abril de 1974; por outro, pela

---

<sup>51</sup> Um país heterogéneo, que se dividia entre a imagem de uma “sociedade tradicional, com poucas e pequenas cidades, com pouca indústria moderna, com poucos quadros formados pela universidade, com uma grande proporção da população analfabeta, com um ensino secundário dirigido sobretudo à classe média”, por um lado; e “a imagem de Portugal como parte potencial da progressiva sociedade europeia”, por outro (Magalhães, 2004: 263).

<sup>52</sup> Refira-se que no começo dos anos 1970, o ensino superior (quase exclusivamente do tipo universitário) concentrava-se em apenas três cidades: em Coimbra (Universidade de Coimbra), no Porto (Universidade do Porto) e em Lisboa (Universidade de Lisboa e Universidade Católica Portuguesa) e era ainda frequentado por um pequeno segmento da população, uma elite, económica e social, que podia aceder ao conhecimento e à formação. À margem, da generalidade do sistema de ensino, e do subsistema superior em particular, ficava a esmagadora maioria da população: no início dos anos 1970, 25,0% da população portuguesa era analfabeta, 6,0% sabia ler e escrever sem possuir grau de ensino, 17,0% apenas possuía a 4ª classe ou o 1º ciclo do ensino básico incompletos (Barreto, 1996).

<sup>53</sup> De facto, se até ao ano letivo de 1973/74, o acesso ao ensino superior estava sujeito à realização de um exame de aptidão; no ano letivo seguinte, abriram-se totalmente as portas das instituições a todos os cidadãos que nelas pretendessem ingressar após a conclusão do ensino secundário ou equivalente.



existência de uma certa permissividade então instaurada no processo de avaliação dos finalistas liceais (idem, *ibidem*). Neste contexto, entre 1974 e 1976, foram instituídas três novas universidades (Universidades de Aveiro e do Minho e a Universidade Nova de Lisboa) e várias escolas superiores (como os Institutos Politécnicos da Covilhã e de Vila Real e a Escola Superior de Medicina Dentária do Porto), bem como a criação de novos cursos nas universidades clássicas (nomeadamente o de Psicologia e o de Engenharia); a isto acresce a reconversão e fusão das antigas escolas técnicas de ensino médio em escolas de ensino superior (Seixas, 2003; Leão, 2006). Assim, iniciava-se, de modo explícito, o processo de expansão e diversificação da oferta de ensino superior. Mais instituições de ensino, parte delas já não localizadas nos centros urbanos do litoral, e cursos, que registam uma maior diversidade temática. Esta tendência irá acentuar-se substancialmente a partir de meados dos anos 1980.

Por sua vez, como resposta política ao crescimento da procura do ensino superior nos anos imediatos, foi imposto o sistema de *numerus clausus* e introduziu-se o Ano Propedêutico do ensino superior (mais tarde, em 1980, transformado no 12º ano), medidas que objetivavam limitar administrativamente o acesso às instituições públicas. Para as instâncias governamentais pretendia-se garantir a qualidade do ensino e, concomitantemente, delimitar o desenvolvimento do ensino superior de acordo com as demandas do país. Estes figuravam como principais argumentos para a legitimação de algumas das medidas de política educativa tomadas, no sentido de circunscrever o acesso ao ensino superior (Seixas, 2003). Medidas que rapidamente vieram a produzir um efeito de congestionamento no acesso ao ensino, uma vez que a procura não só não diminuía mas, contrariamente, aumentava ano após ano, o que derivava do somatório das conclusões do ensino secundário e da insistência dos “excluídos” nos anos anteriores (Urbano, 2008).

Nos finais dos anos 1970, num contexto de crise económica, marcado pela intervenção do Fundo Monetário Internacional e por uma rarefação do emprego, eram patentes, por um lado, a incapacidade do ensino superior em albergar o crescente volume da sua procura e, por outro, uma acrescida dificuldade de inserção laboral dos diplomados que entretanto terminavam os seus cursos. Paradoxalmente, ou não, num momento histórico em que as classes sociais, até então afastadas de percursos escolares universitários e longos não tinham sequer experimentado os efeitos positivos da posse de títulos académicos de nível superior, estes começavam a ser colocados em causa, não só porque os diplomas académicos não facultavam por si só o acesso às posições sociais

que, num passado ainda recente, lhes eram praticamente intrínsecos, mas também, e dado o contexto de retração de emprego e de desemprego emergente, tão pouco asseguravam a entrada direta no mercado de trabalho<sup>54</sup>.

A situação de desemprego dos diplomados viria a revelar-se conjuntural, o que não constituiu um entrave significativo ao continuado crescimento da procura do ensino superior. Apesar das reconfigurações ocorridas, o subsistema de ensino superior público persistia em não oferecer um volume de vagas, principalmente por razões de ordem institucional e financeira, que fizesse face à crescente procura por parte dos alunos provenientes do ensino secundário (Seixas, 2003; Alves, M., 2007; Vieira, 1995; Peixoto, 1989). As pressões sociais por parte dos alunos que não conseguiam lugar no ensino superior público e das suas famílias avolumavam-se. Tais pressões, conjugadas com o reconhecimento de que Portugal tinha de aumentar o nível educacional da sua população, contribuíram manifestamente para alterações significativas no ensino superior no decorrer da década de 1980. Duas ressaltam que expressam medidas de política educativa (Medina e Duarte, 1999; Cruz e Cruzeiro, 1995): uma delas passou pela ampla abertura do ensino superior à criação de IES privadas (universidades e politécnicos); outra pela ampliação da oferta pública do ensino universitário e pelo incremento dos Institutos Politécnicos.

Quanto à primeira transformação, o volumoso contingente de candidatos não colocados nas universidades e nos politécnicos públicos viria a encontrar no ensino superior não público uma alternativa, ainda que financeiramente mais onerosa para as famílias. A criação das instituições não públicas<sup>55</sup> e a sua rápida multiplicação até meados dos anos 1990 estarão, pois, associadas às características de um “Estado paralelo” (Magalhães, 2004), dado que:

aquelas instituições acabaram por criar situações *de facto* que os governos não podiam nem evitar, nem resolver facilmente (...). Por outro lado, a proliferação deste tipo de instituições acabava por ser funcional para um desenvolvimento mais equilibrado e sustentado do sector público – tanto universidades como politécnicos –, pois este nem possuía nem os recursos físicos, nem os recursos humanos para responder à crescente procura (idem: 308).

---

<sup>54</sup> Diversos fatores terão contribuído para o surgimento do desemprego de diplomados do ensino superior em Portugal, na segunda metade dos anos 1970. Fatores de ordem estrutural (como seja a estrutura económica do país) combinados com fatores de ordem conjuntural (a recessão económica internacional; a crise política interna; a diminuição do investimento e da contratação por parte das empresas; o aumento da oferta de mão-de-obra altamente qualificada – militares desmobilizados; o retorno dos residentes no Ultramar; um maior número de recém licenciados; o crescimento do desemprego) (Seixas, 2003).

<sup>55</sup> Sobre o processo de ampliação da oferta de ensino superior não público veja-se, entre outros, Seixas (2003).

Esta opção pelo ensino não público produziu uma alteração profunda na dinâmica de expansão e diversificação do sistema de ensino superior<sup>56</sup>, que até aí assentava unicamente num crescimento moderado da oferta estatal. Contudo, e como refere Alves, M. (2007: 89), o crescimento do setor não público não terá contribuído muito “para melhorar a acessibilidade ao ensino superior no sentido de um maior equilíbrio, em termos geográficos e disciplinares, da oferta do ensino superior”. Efetivamente, constata-se que aquele setor de ensino se localiza sobretudo no litoral, em especial nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto, sendo praticamente insignificante no resto do país. Além disso, e no que concerne às áreas de educação, verifica-se uma convergência da oferta de cursos com o ensino público nas áreas das Ciências Sociais, Comércio e Direito. Cursos que apresentam custos inferiores de funcionamento e requerem um menor investimento quer em equipamentos, quer em infraestruturas.

Por sua vez, do lado da oferta estatal, para colmatar a falta de vagas, criaram-se novas universidades (Açores, Algarve, Beira Interior, Évora, Trás-os-Montes e Alto Douro e Madeira, esta já no início dos anos 1990) e expandiu-se a rede de Institutos Politécnicos. Precisamente um dos meios mais importantes implementados pelo Estado, na qualidade de direto fornecedor de bens educativos, para satisfazer a procura passou pela institucionalização e expansão do ensino superior politécnico público (Cruz e Cruzeiro, 1995; Seixas, 2003; Leão, 2006), a que se vem juntar a criação pelos privados de instituições vocacionadas igualmente para a oferta de cursos politécnicos. Como tem sido sublinhado, o desenvolvimento do ensino politécnico constituiu uma resposta, de natureza política, para ampliar a oferta e democratizar, no caso da oferta estatal, o ensino superior (Cruz e Cruzeiro, 1995; Simão e Costa, 2000).

Por conseguinte, desde 1979 assiste-se ao processo de institucionalização do ensino superior politécnico e do modelo binário (universidades e politécnicos) do ensino superior em Portugal. Todo este processo é, em parte, marcado por indefinições, por fronteiras, algo difusas, entre os politécnicos e as universidades, mas também por uma luta política, por vezes surda e circunscrita às instâncias governamentais, entre os agentes representativos de cada uma daquelas instituições. É uma luta por campos de

---

<sup>56</sup> Até meados dos anos 1970 a expressão do ensino superior não público era quase insignificante, correspondendo a 6,6% face ao total de matriculados. No ano letivo de 1980/81 não ultrapassava os 10,0% do total de estudantes do ensino superior. Cerca de dez anos depois detinha 24,2% da população estudantil e no ano letivo de 1995/96 atingia cerca de 37,0%. Nos anos subsequentes começa a assistir-se a um declínio dos seus efetivos, como veremos mais adiante.

atuação no mercado da oferta do ensino superior, com implicações diretas nas posições, em termos de ordem de grandeza dos recursos materiais e simbólicos, que os respetivos diplomados poderão vir a auferir. Está, por sua vez, em jogo a nobreza dos títulos académicos, o seu valor simbólico e de distinção social (Bourdieu, 1979).

Olhando retrospectivamente, várias questões, que consideramos importantes, marcaram aquele processo: qual o papel e os objetivos do ensino politécnico? qual a oferta educativa? quais as atividades profissionais a que se dirigia essa oferta? que títulos académicos são oferecidos?

Uma análise da normatividade jurídica possibilita-nos obter respostas a algumas das questões colocadas, embora num registo unicamente formal<sup>57</sup>. O Decreto-Lei nº 513-T/79, de 26 de dezembro, reconverte, no plano nominal, o denominado “ensino superior de curta duração”<sup>58</sup> em ensino politécnico. Este deveria assentar numa “tónica vincadamente profissionalizante”, inserido, dentro de uma lógica global, no sistema nacional do ensino superior, com uma “dignidade idêntica ao universitário”. Por sua vez, o ensino universitário deveria assumir, isto é continuar a assumir, “características mais teóricas e concetuais”. Definido como um polo de formação em estreita relação com as atividades produtivas e sociais, apontava-se para que ao ensino superior politécnico incumbisse formar educadores de infância e professores dos ensinos primário e preparatório, através de Escolas Superiores de Educação, bem como formar técnicos qualificados em diversos domínios (da tecnologia industrial, da produção agrícola, pecuária e florestal, da saúde e dos serviços), através das Escolas Superiores Técnicas. As Escolas Normais de educadores de infância e as Escolas do Magistério Primário eram, assim, substituídas pelas Escolas Superiores de Educação. Aspeto este que correspondia, para a altura, a uma valorização simbólica do correspondente título, melhorando a sua posição relativa na hierarquia dos títulos académicos. Por sua vez, estipulava-se uma rede de institutos politécnicos, alguns deles absorvendo escolas já

---

<sup>57</sup> Encontramos nos textos de Leão (2006), Magalhães (2004), Simão e Costa (2000) e Urbano (2011) análises detalhadas sobre a institucionalização do ensino superior politécnico em Portugal.

<sup>58</sup> O “ensino superior de curta duração” tinha sido criado em 1977 (Decreto-Lei nº 327/76 de 6 de maio).

existentes<sup>59</sup>, que se espalha genericamente por todo o território do continente<sup>60</sup> e que representava uma primeira aposta na diversificação regional da oferta educativa<sup>61</sup>.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986<sup>62</sup> consagra, em definitivo, o sistema binário do ensino superior, em suma a sua diferenciação. O ensino superior politécnico surge, então, com os objetivos de: proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior; desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica; ministrar conhecimentos científicos de cariz teórico e prático e a sua aplicação com vista ao exercício de atividades profissionais. Vinca-se, deste modo, o seu cunho profissionalizante. Por sua vez, o ensino universitário “visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica”. Estavam assim delimitados os papéis sociais, económicos e académicos dos dois tipos de instituições: as universidades e os politécnicos. Por outro lado, a lei estabelece que o politécnico confere o grau de bacharel e o diploma de estudos superiores especializados, enquanto a universidade os graus de licenciado, mestre e doutor. Contudo, uma *nuance* é introduzida quando se estipula a equivalência, para efeitos profissionais e académicos, entre licenciatura e aquele diploma, que, por sua vez, pode também conduzir à obtenção do grau de licenciado desde que forme “um conjunto coerente” com um curso de bacharelato. Tal *nuance* não é de somenos importância. Irá ser aproveitada pelos politécnicos para tornar mais atraente a sua oferta. Ganha igualmente relevância num momento em que se assistia à liberalização, por parte do Estado, das condições de criação de IES privadas.

Em 1990 é publicado o Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico<sup>63</sup>, através do qual são sublinhadas as diferentes vocações daquelas duas instituições, pese embora a possível articulação entre as duas e entre estas e o ensino secundário. Em 1997<sup>64</sup>, o jogo da disputa dos títulos académicos acaba por

---

<sup>59</sup> O caso dos Institutos Superiores de Contabilidade e Administração de Lisboa e do Porto e dos Institutos Superiores Industriais existentes nestas cidades.

<sup>60</sup> Determinava-se a criação de uma escola por capital de distrito, com exceção de Aveiro, Braga e Évora. Em suma, ganhavam expressão jurídica dez Institutos Politécnicos e cinco Escolas Superiores de Educação.

<sup>61</sup> Nos anos imediatamente seguintes à publicação do Decreto-Lei nº 513-T/79 foram publicados o Decreto-Lei nº 131/80, o Decreto-Lei nº 303/80 e a Lei nº 29/80 que alteram e complementam algumas das disposições do primeiro diploma.

<sup>62</sup> Lei nº 46/86 de 14 de outubro.

<sup>63</sup> Lei nº 54/90 de 5 de setembro.

<sup>64</sup> Lei nº 115/97 de 19 de setembro (introduz alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo).

favorecer o politécnico, encurtando o fosso entre este e a universidade. A duração dos cursos é idêntica, passando os politécnicos a conferir os graus de bacharel e licenciado. Expandem-se no politécnico as licenciaturas bietápicas. Passados três anos<sup>65</sup>, a legislação mantém o sistema binário e acentua a diferença de objetivos entre os dois tipos de ensino, o mesmo acontecendo com a lei de 2005<sup>66</sup>.

Existiam em meados dos anos 1980, em Portugal, catorze institutos politécnicos e trinta e nove escolas superiores. O período compreendido entre os anos letivos de 1977/78 e 1987/88 foi, por conseguinte, um período marcante para aquela que é atualmente a configuração do ensino superior com uma natureza binária, isto é, a existência ao nível do ensino superior de dois tipos de oferta de ensino que formalmente deveriam distinguir-se em termos da natureza e organização dos cursos, dos métodos de ensino-aprendizagem, das titulações académicas e das articulações com o mercado de trabalho. Além disso, representou um ciclo de consolidação e regulação do ensino superior. Utilizando uma expressão de Stoer (1986: 145), este foi um período de «normalização» e o fim do «caos total» no sistema de ensino superior português. Ou seja, o ensino superior vive um momento histórico de aumento da sua escala de grandeza, de diferenciação interna com a constituição de um sistema binário – universidades/institutos politécnicos – e de dois segmentos – ensino público/ensino privado –, de diversificação da oferta em termos de cursos e respetivas áreas temáticas e de implementação territorial.

Durante a década de 1990, a expansão e a diversificação do ensino superior prosseguiu para o que muito contribuiu a ampliação da rede do politécnico, quer através da abertura de novos institutos politécnicos e reestruturação de outros, quer mediante o aparecimento de novas escolas, quer ainda pela integração do ensino das tecnologias da saúde. No final dos anos 1990, aquela rede era já constituída por quinze institutos politécnicos, cento e duas escolas superiores, isoladas, integradas em institutos politécnicos ou em universidades, extensivas a quarenta localidades do país (Seixas, 2003). Torna-se, assim, evidente que o desenvolvimento do ensino superior politécnico envolveu também um forte elemento de regionalização (Alves, M., 2007), fator

---

<sup>65</sup> Lei 26/2000 de 23 de agosto.

<sup>66</sup> Lei nº 49/2005 de 30 de agosto (introduz novamente alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo).

importante para o desenvolvimento local das regiões, já que se pretendia formar técnicos em áreas científicas e económicas específicas e necessárias a cada região.

Desde 1979, se não mesmo uns anos antes, a 2005, nas vésperas do início da reorganização do ensino superior por via da aplicação do denominado Processo de Bolonha, o ensino politécnico foi sendo re(definido) nos seus traços essenciais, tendo como contraponto o ensino universitário, e aproximando-se deste no que respeita à duração dos cursos de formação inicial e dos correspondentes graus académicos. Tal movimento contribuiu para a valorização do politécnico, no quadro mais amplo do campo do ensino superior. Contudo, mantiveram-se ao longo dos anos as fronteiras difusas entre os dois subsistemas, no que toca, por exemplo, aos fins e objetivos particularmente face ao politécnico, o que originou, e ainda origina, confusões e interpretações divergentes se tivermos em conta os cursos oferecidos em que se nota uma duplicação temática. É de admitir que o ensino politécnico, neste caso o público, possibilitou o acesso ao ensino superior e aos respetivos títulos académicos de indivíduos provenientes de agregados familiares com baixos recursos materiais, escolares e simbólicos. Neste processo, a sua localização em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos do litoral, em que não existia uma oferta de cursos universitários, foi um elemento importante para a democratização do ensino superior. Igualmente a natureza mais profissionalizante que enformava alguns dos cursos possivelmente não deixou de ser um elemento importante para os que valorizavam uma aprendizagem claramente direcionada para o mercado de trabalho (Urbano, 2008).

Temos vindo a apontar algumas dos fatores explicativos das transformações que foram ocorrendo nos últimos trinta anos. Importa ainda atender ao seguinte, que em parte reforça o já indicado. O facto de, paulatinamente, a instituição escolar ir assumindo um lugar central nas sociedades modernas enquanto fator-chave para o desenvolvimento do país, legitimando-se, dessa forma, os discursos hegemónicos protagonizados pelas organizações internacionais<sup>67</sup> (nomeadamente a OCDE, o Banco Mundial e a UNESCO), foi fundamental para todo esse processo. Estas organizações, como tivemos oportunidade de referir, sublinhavam o papel decisivo da educação para a competitividade económica nacional e para a redução das desigualdades sociais. Posicionamentos que configuram a difusão dos desígnios da teoria do capital humano

---

<sup>67</sup> Para uma análise do papel das organizações internacionais na legitimação da política educativa, consulte-se, entre outros, Teodoro (2001 e 2003).

(Becker, 1964), que nos anos 1960 subsistia nos Estados Unidos na América e que se foi disseminando por toda a Europa nos anos posteriores, e que ainda se mantem, embora com algumas variações concetuais face ao modelo teórico inicial. Paralelamente, propagava-se a ideia de que as oportunidades de mobilidade social dependiam da vontade dos indivíduos em investir na sua trajetória escolar. Um dos efeitos mais visíveis daí decorrentes terá sido a elevação das aspirações quanto aos ganhos possíveis com tal investimento, o que induziu ainda a uma maior procura da educação em geral, e da de nível superior em particular, assumindo esta a forma de uma “procura otimista” (Grácio, 1986). É importante notar que se vivenciava então um contexto socioeconómico marcado pela inexistência de problemas como o emprego dos diplomados do ensino superior. A frequência do ensino superior tornava-se, deste modo, uma expectativa cada vez mais almejada pela população (Alves, M., 2007), que projetava sobre este nível de ensino uma visão otimista quanto ao seu valor simbólico e prestígio social a ele associado.

Por sua vez, no que respeita aos discursos e às ações políticas, a década de 1990 testemunhou o acentuar da presença de uma retórica de mercado e de uma lógica utilitarista da educação, apoiada em modelos de gestão preocupados em garantir a sua eficácia e eficiência (Magalhães, 2004; Correia, 1999; Amaral *et al.*, 2000). Tendências que continuam presentes, nem sempre de modo claro, no último decénio, com a implementação do Processo de Bolonha em Portugal.

Uma primeira leitura sobre a demografia do ensino superior é possível obter observando-se a evolução das vagas de acesso disponibilizadas pelas instituições de ensino (Quadro 2.10). Em termos globais até 1999 prevalece uma tendência de subida, consequência natural da expansão da oferta como vimos antes. Assim, tentava-se corresponder à pressão decorrente do avolumar das candidaturas dos que terminavam o ensino secundário. A partir daquele ano existe uma inflexão no sentido da descida, que se prolongou até ao início da aplicação do Processo de Bolonha, em 2007, que acabou por estabilizar, em definitivo, a convergência entre politécnico e universitário quanto à duração dos cursos e à natureza dos títulos académicos<sup>68</sup>. Para tal tendência global concorreu principalmente a contração da oferta do ensino não público (em especial o

---

<sup>68</sup> Universidades e politécnicos oferecem licenciaturas e mestrados genericamente com a mesma duração e número de ECTS. Para as universidades fica o grau de doutor. Aspeto notoriamente importante do ponto de vista formal.



universitário). No ensino universitário público a quebra ocorre em 2003, mas muito menos expressiva. Estamos perante, portanto, uma adaptação da oferta à diminuição do volume de candidatos, que após um crescimento bastante significativo no primeiro quinquénio dos anos 1990, entra posteriormente num acentuado decréscimo, fixando-se em torno das 14.000 candidaturas às universidades e das 10.000 aos politécnicos nos anos imediatamente anteriores a 2007 (Urbano, 2011). Neste contexto de quebra, o politécnico público vai aumentando a sua importância relativa no conjunto de vagas – em 1998 era de 20,6% e passados seis anos de 25,4%. Já não se verifica isso se tivermos em conta os alunos inscritos no 1º ano dos cursos pela primeira vez.

Quadro 2.10  
Evolução do número de vagas disponíveis e dos inscritos pela primeira vez nas IES portuguesas (milhares)

<b>Vagas disponíveis</b>		1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 <sup>a</sup>	2008	2009	2010	2011
Público	Universitário	23.057	24.596	25.946	26.847	27.281	27.441	25.681	26.068	26.129	26.163	26.702	27.013	27.609	28.914
	Politécnico	17.647	18.697	20.297	21.195	22.074	22.299	20.727	21.070	21.304	21.202	22.882	24.068	24.600	25.370
	<i>Total</i>	<i>40.704</i>	<i>43.293</i>	<i>46.243</i>	<i>48.042</i>	<i>49.355</i>	<i>49.740</i>	<i>46.408</i>	<i>47.138</i>	<i>47.433</i>	<i>47.365</i>	<i>49.584</i>	<i>51.081</i>	<i>52.209</i>	<i>54.284</i>
Não público	Universitário	31.724	32.156	31.143	24.114	23.205	23.595	22.103	22.433	23.971	23.937	23.001	24.400	25.451	22.553
	Politécnico	13.211	13.799	14.169	11.974	12.485	12.095	11.919	11.697	12.527	12.845	13.645	13.964	14.241	12.976
	<i>Total</i>	<i>44.935</i>	<i>45.955</i>	<i>45.312</i>	<i>36.088</i>	<i>35.915</i>	<i>35.690</i>	<i>34.022</i>	<i>34.130</i>	<i>36.498</i>	<i>36.782</i>	<i>36.646</i>	<i>38.364</i>	<i>39.692</i>	<i>35.529</i>
<i>Total</i>		<i>85.639</i>	<i>89.248</i>	<i>91.555</i>	<i>84.130</i>	<i>85.270</i>	<i>85.430</i>	<i>80.430</i>	<i>81.268</i>	<i>83.931</i>	<i>84.147</i>	<i>86.230</i>	<i>89.445</i>	<i>91.901</i>	<i>89.813</i>
<b>Inscritos no 1º ano pela primeira vez b)</b>															
Público	Universitário	33.621	35.371	36.024	39.229	39.235	41.971	41.238	40.880	42.559	44.780	52.818	54.243	59.611	65.012
	Politécnico	22.566	19.861	23.050	26.700	26.686	25.669	23.563	22.485	21.132	25.371	31.461	33.745	34.789	37.883
	<i>Total</i>	<i>56.187</i>	<i>55.232</i>	<i>59.074</i>	<i>65.929</i>	<i>65.921</i>	<i>67.640</i>	<i>64.801</i>	<i>63.365</i>	<i>63.691</i>	<i>70.151</i>	<i>84.279</i>	<i>87.988</i>	<i>94.400</i>	<i>102.895</i>
Não público	Universitário	16.823	17.141	16.575	16.577	16.026	15.901	14.338	12.415	11.507	16.204	20.029	18.811	19.209	19.497
	Politécnico	8.875	6.837	9.097	10.748	10.889	10.905	10.130	8.583	7.522	8.986	9.806	8.573	8.705	9116
	<i>Total</i>	<i>25.698</i>	<i>23.978</i>	<i>25.672</i>	<i>27.320</i>	<i>26.915</i>	<i>26.806</i>	<i>24.468</i>	<i>20.998</i>	<i>19.029</i>	<i>25.190</i>	<i>29.835</i>	<i>27.384</i>	<i>27.914</i>	<i>28.613</i>
<i>Total</i>		<i>81.885</i>	<i>79.210</i>	<i>84.746</i>	<i>93.249</i>	<i>92.836</i>	<i>94.446</i>	<i>89.269</i>	<i>84.363</i>	<i>82.720</i>	<i>95.341</i>	<i>114.114</i>	<i>115.372</i>	<i>122.314</i>	<i>131.508</i>

a) Início do Processo de Bolonha

b) Inclui todas as formações ministradas em estabelecimentos de ensino superior (desde que tenham duração igual ou superior a 2 semestres e 60 ECTS ou 300 horas e sejam sujeitas a avaliação no final de formação) exceto Cursos de Especialização Tecnológica e estudantes apenas a elaborar dissertação de mestrado.

Fontes: GPEARIS/MCTES – DIMAS/RAIDES:

Desde os anos 1960, o número de alunos matriculados no ensino superior português tem aumentado de modo significativo, conquanto não se apresenta de modo uniforme ao longo do tempo. De acordo com os dados do INE, mais concretamente as Estatísticas da Educação, entre o ano letivo de 1960/61 e o de 1970/71, o número absoluto de estudantes do ensino superior mais do que duplicou (passou de 24.149 para 49.461); no ano letivo de 1980/81 atingia 84.173 alunos, o que correspondia a 0,9% da população residente recenseada. Os dois decénios seguintes dão conta da continuação dessa tendência de crescimento da frequência de nível superior. É um período, historicamente curto, marcado por um ímpar e intenso crescimento em que o volume de estudantes mais que quadruplicou. Contudo, a partir de 2003 assistiu-se a um decréscimo progressivo do volume de matriculados (Quadro 2.11), para o que contribuiu mais expressivamente o ensino universitário não público, o que começa a ser contrariado passados cinco anos já no quadro da aplicação do Processo de Bolonha. Tendência que poderá resultar do efeito combinado de vários fatores: o decréscimo da natalidade e a consequente diminuição da população jovem; o insucesso e o abandono escolar nos níveis escolares precedentes, sobretudo no ensino secundário; a quebra na procura das áreas de educação mais atingidas pelo desemprego, pela desqualificação e desvalorização dos respetivos diplomas académicos; o aumento das exigências nas condições de acesso ao ensino superior, nomeadamente a introdução de exames obrigatórios para conclusão do ensino secundário e a reintrodução de uma classificação mínima para o acesso ao ensino superior, embora com carácter opcional. Acresce-se a expansão da oferta instalada pelo ensino público, concretizada, quer pelo funcionamento de novas instituições e de uma maior distribuição regional das mesmas, quer pelo aumento e diversificação da oferta, através dos cursos disponibilizados. Desde então, o volume de candidatos ao ensino superior tem sido menor do que as vagas oferecidas conjuntamente pelo ensino público e pelo não público.

Quadro 2.11  
Alunos matriculados no ensino superior, por subsistema e tipo de ensino

	Total	Público			Privado			% de Mulheres
		Total	Universitário	Politécnico	Total	Universitário	Politécnico	
1990	157869	119733	95746	23987	38136	32756	5380	56,8
1991	186780	135350	103999	31351	51430	42239	9191	56,7
1992	218317	149667	112592	37075	68650	55067	13583	57,3
1993	246082	164433	120307	44126	81649	64814	16835	58,3
1994	269982	176202	126996	49206	93780	75701	18079	58,2
1995	290348	186286	132199	54087	104062	84895	19167	57,7
1996	313415	198774	139101	59673	114641	91540	23101	57,7
1997	334125	212726	147349	65377	121399	96163	25236	57,3
1998	347473	226642	153951	72691	120831	93914	26917	56,1
1999	356790	238857	158850	80007	117933	89361	28572	55,9
2000	373745	255008	164722	90286	118737	88190	30547	56,5
2001	387703	273530	171735	101795	114173	82979	31194	57,0
2002	396601	284789	176303	108486	111812	79908	31904	57,0
2003	400831	290532	178000	112532	110299	77109	33190	56,6
2004	395063	288309	176827	111482	106754	73708	33046	56,1
2005	380937	282273	173897	108376	98664	67157	31507	55,7
2006	367312	275521	171575	103946	91791	61740	30051	55,2
2007	366729	275321	169449	105872	91408	60659	30749	54,0
2008	376917	284333	175998	108335	92584	61221	31363	53,5
2009	373002	282438	175465	106973	90564	60755	29809	53,4
2010	383627	293828	183806	110022	89799	60174	29625	53,3
2011	396268	307978	193106	114872	88290	60452	27838	53,4
2012	390273	311574	197912	113662	78699	55147	23552	53,5

Fontes: GPEARI/MCTES – DIMAS/RAIDES; PORDATA.

Tomando em consideração unicamente o período de 1990 a 2006, e não deixando de sublinhar a contração do volume de alunos pós 2003, importa reter algumas notas: o ensino público representa cerca de três quartos do total de alunos, valor que se manteve ao longo daquele período; existe um substancial aumento do volume dos alunos no politécnico público e não público, que terá de ser circunscrito pelos seus baixos valores iniciais; em parte consequência deste movimento, a posição relativa do politécnico, principalmente o público, ampliou-se (em 1990 abrangia 15,2% do total de alunos e dezasseis anos depois 28,3%). Isto é demonstrativo da importância que o politécnico foi adquirindo face à universidade. Todavia, tal aspeto não deve ser absolutizado, porquanto as universidades públicas continuam a acolher a maioria dos estudantes, mesmo quando os politécnicos aumentaram a sua participação nos últimos anos já no âmbito do regime instaurado pelo Processo de Bolonha<sup>69</sup>.

<sup>69</sup> Em 2012, 36,0% dos alunos do ensino superior estavam matriculados no ensino politécnico.

Por outro lado, quando se observa a estrutura da oferta em termos de áreas de educação (Quadro 2.12), assinalam-se também alterações significativas ao longo dos últimos dez anos. Estas decorrem genericamente do acréscimo da oferta na área da Saúde e Proteção Social, em paralelo com o decréscimo nas áreas da Agricultura e da Educação (Amaral *et al.*, 2006). Por sua vez, do lado da procura, verifica-se uma preferência dos alunos pela área da Saúde e Proteção Social (incluindo medicina, enfermagem e tecnologias da saúde), seguida pela de Engenharia e da Gestão (*idem, ibidem*), desenvolvimentos que, na nossa opinião, expressam lógicas de vária ordem: de oportunidade no mercado de trabalho, de concorrência entre instituições académicas na sedimentação e sobrevivência dos seus projetos formativos, de afirmação de elites sociais e económicas de cariz mais territorializado, bem como de alguns grupos profissionais.

Quadro 2.12  
Alunos matriculados no ensino superior, por área de educação (milhares)

	Total	1	2	3	4	5	6	7	8
1991	186780	19471	19721	69850	17774	34971	6995	11992	6006
1992	218317	21877	22061	85423	19961	39691	7735	14750	6819
1993	246082	24556	24057	97123	22722	44527	8654	16693	7750
1994	269982	27066	24838	109156	24576	48641	8852	18189	8664
1995	290348	28188	26074	118818	26647	53125	8385	19407	9704
1996	313415	30339	28604	125439	28560	59099	9048	21345	10981
1997	334125	32899	30959	131223	30285	64070	10027	22259	12403
1998	347473	36761	31239	131385	31577	69170	9879	24000	13462
1999	356790	39574	32025	129145	32409	72883	10770	25072	14912
2000	373745	47129	32954	129508	32455	75792	10777	28501	16629
2001	387703	51128	35016	127043	32736	78910	10634	34185	18051
2002	396601	51224	34872	126471	32409	81842	9999	40137	19647
2003	400831	47337	34256	126700	32028	84705	9259	45643	20903
2004	395063	40060	33841	124073	31021	85414	8412	51036	21206
2005	380937	32905	32716	119402	29028	83079	7776	55201	20830
2006	367312	26253	31606	115697	26814	80619	7045	58714	20564
2007	366729	21381	31086	117209	26720	81801	6939	60599	20994
2008	376917	19361	32821	120405	28348	84041	7757	62389	21795
2009	373002	18553	32170	119303	27411	82645	7082	62409	23429
2010	383627	20750	34187	121926	28076	84677	7024	62528	24459
2011	396268	22262	36789	126102	28657	85760	7240	63999	25459
2012	390273	22374	37271	122015	28293	85647	7232	61963	25102

Legenda:

1- Educação; 2- Artes/Humanidades; 3- Ciências Sociais, Comércio e Direito; 4- Ciências, Matemática e Informática; 5- Engenharia, Industrias Transformadoras e Construção; 6- Agricultura; 7- Saúde e Proteção Social; 8- Serviços.

Fontes: GPEARI/MCTES – DIMAS/RAIDES; PORDATA.

O avolumar de alunos do ensino superior foi também acompanhado por uma alteração da sua composição em termos de género. De facto, e como relata Vieira (1995), o impulso no acesso mais intenso ao ensino superior dá-se, numa primeira fase<sup>70</sup> nos anos 1960 - estendendo-se pelos decénios seguintes -, pela agregação de uma população até aí pouco expressiva – a população feminina, sendo este um dos aspetos estruturais mais relevantes nas transformações operadas neste nível de ensino<sup>71</sup>. A partir da segunda metade da década de 1980, as mulheres passaram a constituir a maioria da população estudantil do ensino superior, representando 50,6% dos estudantes no ano letivo de 1985/86 (num total de 106.216); em finais da década essa percentagem era de 56,8% (num total de 157.869 alunos). Este movimento crescente do volume de mulheres no ensino superior terá concorrido, como já referimos, para a inversão da tradicional preponderância masculina na distribuição das qualificações universitárias, “tornando Portugal um dos primeiros países da União Europeia a superar a tradicional hegemonia masculina no ensino superior. Com efeito, há um quarto de século os homens estavam em maioria em todos os países da União Europeia. A inversão de posições deu-se primeiro em França, na Suécia e em Portugal, e só em 1990 ocorreu na Dinamarca, em Espanha e na Finlândia” (Machado e Costa, 1998: 26). Passados dois decénios, isto é, entre a década de 1990 e 2010 a população universitária continua a ser predominantemente feminina, pese embora se observe uma tendência de esbatimento nos últimos anos.

Passaremos, doravante, a focar a nossa atenção naqueles que obtiveram os seus títulos académicos. Títulos a que se avoca um interesse crescente, não porque a sua posse represente atualmente uma garantia absoluta de acesso a um emprego, como já afirmámos, mas porque cada vez mais é perceptível que a sua ausência fragiliza não só a capacidade de inserção profissional de um indivíduo, como também o seu poder de negociação e de reconhecimento das suas qualificações académicas (Marques, 2009b). Na sequência da procura, avolumou-se o número de diplomados ao longo das últimas duas décadas. De sublinhar, ainda, a forte preponderância das diplomadas, claramente

---

<sup>70</sup> Se no início da década de 1960 as universitárias constituíam 29,1% dos estudantes do ensino superior, no seu termo essa percentagem ascendia a 44,4% dos seus efetivos (Barreto, 1996), o equivalente a uma variação de 212,1%.

<sup>71</sup> Sobre o tema vejam-se os trabalhos de Ferreira (1989), Nunes (1970) e Peixoto (1989).

em maioria qualquer que seja o ano em análise. As mulheres mais do que os homens levam ao fim os seus estudos superiores<sup>72</sup>.

Analisando a distribuição dos diplomados por subsistema e tipo de ensino, afere-se, como seria de esperar, que essa distribuição reflete as tendências de evolução do ensino superior português identificadas anteriormente.

Quadro 2.13  
Diplomados no ensino superior, por subsistema e tipo de ensino

	Total	Público			Privado			% de Mulheres
		Total	Universitário	Politécnico	Total	Universitário	Politécnico	
1991	18671	13912	10537	3375	4759	2063	2696	a)
1992	21449	15090	11324	3766	6359	2367	3992	a)
1993	27470	18121	11987	6134	9349	2705	6644	a)
1994	32622	20834	13765	7069	11788	7695	4093	63,1
1995	35939	22544	14752	7792	13395	8944	4451	63,1
1996	39216	24658	15869	8789	14558	9806	4752	64,3
1997	42796	26576	16996	9580	16220	10775	5445	63,8
1998	46478	27903	17787	10116	18575	11825	6750	63,8
1999	51336	30109	17785	12324	21227	12571	8656	64,3
2000	54255	32401	18159	14242	21854	12339	9515	65,6
2001	61140	38617	19466	19151	22523	12484	10039	67,1
2002	64098	42200	21890	20310	21898	11481	10417	67,2
2003	68511	46499	24462	22037	22012	11036	10976	67,2
2004	68668	46854	24614	22240	21814	11679	10135	65,9
2005	69987	49184	25283	23901	20803	11172	9631	65,2
2006	71828	50518	27376	23142	21310	11165	10145	65,4
2007	83276	62063	34497	27566	21213	11758	9455	61,4
2008	84009	64469	37366	27103	19540	10458	9082	59,6
2009	76567	57428	37391	20037	19139	11457	7682	59,3
2010	78609	58091	38323	19768	20518	12333	8185	60,1
2011	78785	58650	38346	20304	20135	12182	7953	59,8

Legenda: a) Sem informação.

Fontes: GPEARI/MCTES – DIMAS/RAIDES; PORDATA.

Desde logo é de registar o elevado número de diplomados do ensino não público, facto demonstrativo do rápido crescimento deste subsistema de ensino desde meados da década de 1980. Contudo, e como já avançamos, a partir da segunda década

<sup>72</sup> São diversos os autores que apontam para o facto de que as taxas de sucesso escolar das mulheres são em geral superiores às dos homens em todos os níveis de ensino (Grácio, 1998; Balsa *et al.*, 2001; Seixas, 2003; Estanque e Nunes, 2003). No caso específico do ensino superior, e considerando para cada ano de referência a comparação do número de diplomados (por género) com o número de inscritos pela primeira vez (também por género), no ano em que, numa hipótese de escolaridade bem-sucedida, se iniciou o curso conducente ao diploma em causa, é perceptível o maior peso de mulheres, o que indicia que elas mais do que eles têm um melhor percurso escolar.

dos anos noventa do século passado, o número de matriculados começou a decrescer, o que se veio a repercutir passados cerca de quatro anos no número de diplomados que, embora continuasse a crescer, evoluía de modo mais lento quando comparado com os anos anteriores. Se tivermos em conta o subsistema de ensino, verifica-se que o universitário é aquele que confere mais diplomas. Já no que concerne ao politécnico, embora o número de diplomados seja menor, o aumento tem sido mais significativo: 15.025 certificações em 1991; 28.257, em 2011.

Por seu turno, no que respeita às áreas de educação (Quadro 2.14), são notórias as mudanças ocorridas a partir de meados do ano 2000. Assim, a área em que se têm formado mais diplomados é a das Ciências Sociais, Comércio e Direito. A segunda área com mais diplomados é a da Educação. Todavia, a partir de 2003 iniciou-se uma quebra do número de diplomas atribuídos anualmente. Em cinco anos, este domínio de formação passou a ocupar o sexto lugar na ordem de importância, decréscimo a que não serão alheias a continuada e acrescida dificuldade de inserção no mercado de trabalho daqueles que detêm cursos direcionados para o mercado de emprego estatal (sobretudo para o sistema de ensino). Situação que se explica em grande medida pela redução substancial dos fluxos de entrada dos licenciados na administração pública, consequência direta da política de contenção das despesas públicas, desde 2002 (Gonçalves, 2010). Por outro lado, assume particular relevância o peso das diplomadas que predominam em todas as áreas (as proporções mais elevadas encontram-se na Educação e na Saúde e Proteção Social), com exceção da área de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, fortemente masculina.



Quadro 2.14  
Diplomados do ensino superior, por área de educação (milhares)

	Total	1	2	3	4	5	6	7	8
1994	32622	5212	3970	11521	2060	4585	1016	3071	1187
1995	35939	5540	3941	13694	2373	4547	902	3553	1389
1996	39216	6146	4268	15301	2620	4612	852	4015	1402
1997	42796	6452	4244	16554	2841	5378	987	4822	1518
1998	46478	6665	4680	18112	3138	6155	1223	4429	2076
1999	51336	8294	4727	19923	3019	6790	1187	5094	2302
2000	54255	9611	4846	19009	3220	6979	1217	6938	2435
2001	61140	12054	4859	19477	3424	7143	1389	10192	2602
2002	64098	14100	5322	18278	3829	8278	1333	9855	3103
2003	68511	14999	5704	19206	4206	8939	1401	10575	3481
2004	68668	12156	6037	19658	4458	9558	1331	11643	3827
2005	69987	10250	6144	19615	4694	10021	1359	13492	4412
2006	71828	8939	6135	20919	4314	10189	1228	15662	4442
2007	83276	7260	7106	25122	5308	15658	1419	16583	4820
2008	84009	5398	7474	23525	6294	17037	2046	17398	4837
2009	76567	4716	6317	22487	5352	15018	1471	16224	4982
2010	78609	6801	6458	23012	5139	14412	1259	16387	5141
2011	78785	6151	6377	23089	5155	14563	1354	16842	5254

Legenda:

1- Educação; 2- Artes/Humanidades; 3- Ciências Sociais, Comércio e Direito; 4- Ciências, Matemática e Informática; 5- Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção; 6- Agricultura; 7- Saúde e Proteção Social; 8- Serviços.

Fontes: GPEARI/MCTES – DIMAS/RAIDES; PORDATA.

Note-se, ainda, o significativo número de diplomas atribuídos em áreas como a Saúde e Proteção Social e as Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção. Quanto às razões indiciadas para o crescimento daquela primeira área, mencionámos as mutações que vêm ocorrendo na sociedade portuguesa, como seja a do envelhecimento da população (e subsequente necessidade de profissionais qualificados nesse domínio); acresce-se a existência de deficits acumulados nessas áreas (o caso dos médicos e dos enfermeiros), bem como a ideia de facilidade de emprego nessas áreas profissionais. Quanto às Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção, o crescimento dos diplomados terá sido influenciado certamente pela conjugação de diversos fatores designadamente os avultados recursos avocados pelo Estado e pela UE ao desenvolvimento das infraestruturas relacionadas com os transportes, a energia, o tratamento de resíduos sólidos e de águas residuais, e o importante aumento das empresas de base tecnológica (Rosa e Chitas, 2010). Isto significa que as escolhas de

determinadas áreas de educação, em detrimento de outras, decorrem, em simultâneo, de lógicas de oportunidade nos mercados de bens escolares e no de trabalho.

Este crescimento do número de diplomados do ensino superior é claramente uma consequência da expansão da frequência do ensino superior, o que, como já referenciamos, se reflete num aumento da taxa de escolaridade da população portuguesa que atingiu este nível de ensino, como se constata no Quadro abaixo.

Quadro 2.15  
Taxa de escolaridade do nível de ensino superior em Portugal\*, por grupo etário (%)

Ano	Total	25-34 anos	35-64 anos
1998	8,3	11,5	7,0
1999	8,7	12,3	7,2
2000	8,8	13,0	7,2
2001	9,2	14,2	7,2
2002	9,4	15,4	7,0
2003	11,0	16,8	8,6
2004	12,5	18,6	10,1
2005	12,8	19,1	10,3
2006	13,5	20,0	10,9
2007	13,7	21,4	10,7
2008	14,3	23,2	10,9
2009	14,7	23,3	11,5

(\*) Taxa de escolaridade obtida de acordo com a seguinte fórmula: (População residente que concluiu o nível de ensino superior/ População residente com idade entre os 25 e os 64 anos) x 100

Fontes: GPEARI/ MCTES – DIMAS/RAIDES; PORDATA.

Contudo, apesar do aumento considerável do número de indivíduos que atingiram o nível de ensino superior em Portugal, verifica-se que essa proporção é ainda reduzida quando comparada com a média da UE. Em 2009, no grupo etário dos 25 aos 64 anos da população ativa portuguesa 16,7% tinham um diploma do ensino superior, na UE (27) era de 28,8%<sup>73</sup>.

Em jeito de síntese, o ensino superior português tem sido alvo de intensas transformações nas últimas décadas, as quais se traduziram na diversificação, diferenciação e consolidação do sistema binário do ensino superior (ensino superior universitário e politécnico, de natureza pública ou privada). Transformações que se consubstanciaram, no aumento da oferta regional de cursos, de estabelecimentos de

<sup>73</sup> Cf. Eurostat.

ensino e de áreas de educação e, subsequentemente, no acréscimo das taxas de escolarização da população neste nível de ensino, sobretudo do género feminino. A par disto, acentuam-se os discursos, por parte das instâncias governativas, nacionais e internacionais, que sublinham o papel decisivo da educação, e em particular das IES, para o desenvolvimento nacional e regional, bem como para o aumento da competitividade dos países.

#### **4. Instituto Politécnico de Viana do Castelo: elementos de caracterização**

Até ao momento demos conta das principais transformações do ensino superior em Portugal no passado recente. De seguida dedicaremos particular atenção ao IPVC, sobre o qual incide o trabalho empírico desta dissertação.

Situado na Região do Minho-Lima<sup>74</sup>, o IPVC foi criado em 1980, pelo Decreto-Lei nº 303/80 de 16 de agosto, que lhe estabelece como objetivo fundamental o suprimento das necessidades de formação de quadros médios e superiores da região em que se insere. Integrou de imediato a instituição a Escola Superior de Educação (ESE), fundada em 1979<sup>75</sup>. Em 2012, o IPVC é constituído por seis Escolas: a ESE, em funcionamento desde 1984; a Escola Superior Agrária (ESA) e a Escola Superior de Tecnologia em Gestão (ESTG)<sup>76</sup>; a Escola Superior de Ciências Empresariais (ESCE)<sup>77</sup>; a Escola Superior de Saúde (ESS)<sup>78</sup>; a Escola Superior de Desporto e Lazer (ESDL)<sup>79</sup>.

A par desta oferta de ensino superior público, existem atualmente (2012) na Região a Universidade Fernando Pessoa e a Escola Superior Gallaecia, ambas de natureza não pública. Nas duas Regiões contíguas, as Regiões do Ave e a do Cávado, situam-se o Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (constituído por duas Escolas: a Escola Superior de Gestão e a Escola Superior de Tecnologia), a Universidade do Minho (da qual fazem parte oito Escolas: de Arquitetura, de Ciências, de Ciências da

---

<sup>74</sup> A região do Minho-Lima é uma das sub-regiões que integram a Região do Norte. É constituída por dez concelhos: Arcos de Valdevez, Caminha, Melgaço, Monção, Paredes de Coura, Ponte da Barca, Ponte de Lima, Valença, Viana do Castelo e Vila Nova da Cerveira.

<sup>75</sup> Através do Decreto-Lei 513-T/79, de 26 de dezembro.

<sup>76</sup> Ambas as escolas criadas pelo Decreto-Lei 46/85, de 22 de novembro.

<sup>77</sup> Criada pelo Decreto-Lei 264/99, de 14 de julho.

<sup>78</sup> Já existente desde 1973, mas só posteriormente integrada no IPVC, conforme o Decreto-Lei 99/2001, de 28 de março.

<sup>79</sup> Criada em Maio de 2011, ao abrigo do disposto no artigo 59 da Lei 62/2007, de 10 de setembro. (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior), sendo autorizado o funcionamento em 11 de Maio de 2011 por Despacho do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Saúde, de Direito, de Economia e Gestão, de Engenharia, de Psicologia e a Escola Superior de Enfermagem; e três institutos: Instituto de Ciências Sociais, Instituto de Educação; Instituto de Letras e Ciências Humanas) e o Instituto Superior de Saúde do Alto Ave. Na Região do Grande Porto, dada a sua proximidade ao Minho Lima, nomeadamente a Viana do Castelo, é de referir a Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (do Instituto Politécnico do Porto), localizada na cidade de Vila do Conde.

O IPVC é uma instituição de ensino superior de direito público, dotada de autonomia estatutária, administrativa, financeira e patrimonial. É, de acordo com os seus atuais Estatutos homologados pelo Despacho normativo n.º 7/2009, uma instituição “ao serviço da sociedade, uma comunidade de estudantes e profissionais qualificados e participativos”. No contexto da sua estratégia definiu como sua a missão de desenvolver harmoniosamente a “pessoa humana, a criação e a gestão do conhecimento e da cultura, da investigação, da ciência, da tecnologia e da arte” (artigo 1.º). Tendo em vista a concretização daquela missão bem como a especificidade do contexto social, económico e cultural em que se insere, dispõe de uma estrutura organizativa integrada pelas seis Escolas atrás referidas, que partilham a mesma missão, e que estão dispersas pela Região, a saber: no concelho de Viana do Castelo (ESE, ESTG e ESS), no de Ponte de Lima (ESA), no de Valença (ESCE) e no de Melgaço (ESDL). Disseminação que objetiva facilitar “o compromisso com o desenvolvimento sustentável da região e cuja dimensão permite a proximidade de professores e estudantes numa relação estimulante à formação pessoal e profissional” (idem, *ibidem*). Estas escolas regem-se por estatutos próprios elaborados pela respetiva unidade, homologados pelo presidente do IPVC e gozam de autonomia administrativa. Além das unidades de ensino e investigação (escolas), em termos institucionais o IPVC integra também: unidades de investigação; unidades funcionais de suporte à sua atividade; unidades de investigação comuns a outras IES universitárias ou politécnicas e ou de investigação; serviços para o apoio técnico e administrativo necessário ao bom funcionamento do Instituto e de toda a sua estrutura. O Instituto organiza as suas atividades de acordo com um modelo de gestão tipo matricial, baseado na interação vertical e horizontal daquelas áreas de ensino/aprendizagem, de educação, de investigação e prestação de serviços (artigo 9.º).

Ainda de acordo com aqueles Estatutos, o IPVC tem como principais competências:

a realização de ciclos de estudos visando a atribuição de graus académicos, bem como de outros cursos pós-secundários, de cursos de formação pós-graduada e

outros, nos termos da lei; a criação do ambiente educativo e de desenvolvimento humano adequado à sua missão; a realização da investigação e o apoio e participação em instituições científicas; a transferência e valorização do conhecimento científico e tecnológico; a realização de ações de formação profissional e de atualização de conhecimentos; a prestação de serviços à comunidade e de apoio ao desenvolvimento da região e do país, numa perspetiva de valorização recíproca; a cooperação e o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres, nacionais e estrangeiras; a contribuição, no seu âmbito de atividade, para a cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, em especial com os países de língua portuguesa e os países europeus; a produção e difusão do conhecimento e da cultura; apoiar o associativismo estudantil, proporcionar condições de estudo adequadas aos trabalhadores estudantes e estabelecer um quadro de ligação aos seus antigos alunos (artigo 2.º).

Compete-lhe também, nos termos da lei, a concessão de equivalências e o reconhecimento de habilitações e graus académicos. Tudo isto orientado por um conjunto de valores que norteiam a sua ação - definidos no seu Plano Estratégico para o período que compreende os anos de 2008 a 2013 -, de entre os quais se destacam: a qualidade, a inovação, o espírito de pertença, o sentido crítico, a cidadania, a solidariedade e a multiculturalidade<sup>80</sup>.

O IPVC dispõe de uma oferta formativa diversificada - quer no que respeita às áreas de educação, quer aos níveis de ensino -, transversal às seis escolas que o constituem. Para o ano letivo de 2012/13 a oferta abrangia: vinte e dois Cursos de Especialização Tecnológica; vinte e sete Licenciaturas (1º ciclo); seis Especializações pós-licenciatura; trinta e nove Mestrados (2º ciclo).

Tendo presente o atual contexto do sistema educativo de nível superior, esta variedade formativa não deixa de refletir a competitividade crescente entre as instituições no sentido de captar novos públicos e de manter a sua estabilidade (ou mesmo sobrevivência) institucional. Relembre-se que o número de alunos matriculados tem vindo tendencialmente a decrescer, o que se deve não só a fatores de ordem demográfica, mas também à crescente diversificação (institucional e regional) do ensino superior.

Nos últimos dois decénios, e apesar da regressão generalizada da procura do ensino superior, originada por fatores por demais referidos, constata-se que o quadro evolutivo do IPVC é genericamente positivo, ainda que apresentando para alguns

---

<sup>80</sup> De acordo com a informação retirada do sítio <http://planoestrategico.ipvc.pt>

indicadores, em alguns anos, oscilações consideráveis (Quadro 2.16). Repare-se que o número de cursos tem vindo progressivamente a aumentar, principalmente a partir do ano de 2006, o que reflete uma reestruturação constante da oferta formativa do IPVC, consequência provável da crescente concorrência entre as IES e da subsequente necessidade de captação de novos públicos. Relembre-se que a partir desse ano letivo o número de cursos traduz já a aplicação do Processo de Bolonha na Instituição. Nota-se igualmente um crescendo, embora por vezes sinuoso, do número de alunos inscritos pela primeira vez, sobretudo desde 2007, e do volume de diplomados.

Quadro 2.16  
Indicadores sobre o Instituto Politécnico de Viana do Castelo

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Nº de Escolas	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Nº de cursos a)	27	33	33	35	33	36	33	35	35	42	45	43	58	65
Docentes														
H	b)	b)	b)	161	162	153	160	147	139	150	146	170	b)	b)
M	b)	b)	b)	158	161	166	158	146	145	149	142	171	b)	b)
HM	b)	b)	b)	319	323	319	318	293	284	299	288	341	b)	b)
Vagas	725	740	770	705	685	761	698	698	700	706	761	876	921	991
Alunos inscritos pela 1ª vez														
H	199	267	234	217	203	317	299	249	214	300	360	422	505	548
M	433	422	450	493	432	511	468	498	387	402	480	515	772	756
HM	632	689	684	710	635	828	767	747	601	702	840	937	1.277	1.304
Número de alunos inscritos														
H	880	929	1.069	1.221	1.230	1.380	1.411	1.344	1.289	1.348	1.433	1.362	1.524	1.641
M	1.510	1.618	1.891	2.249	2.186	2.208	2.106	2.008	1.845	1.740	1.827	1.738	2.109	2.185
HM	2.390	2.547	2.960	3.470	3.416	3.588	3.517	3.352	3.134	3.088	3.260	3.100	3.633	3.826
Diplomados														
H	103	137	91	193	205	241	276	245	260	287	409	214	240	b)
M	188	221	273	520	551	618	634	582	649	490	557	369	481	b)
HM	291	358	364	713	756	859	910	827	909	777	966	583	721	b)

a) Os números identificados correspondem aos tipos e níveis de ensino ministrados no IPVC que estavam em funcionamento no ano letivo de referência, a saber: bacharelatos; licenciaturas; estudos superiores especializados; licenciaturas 1º ciclo; especializações pós licenciatura; mestrados. Não estão incluídos os Cursos de Especialização Tecnológica

b) Dados não disponíveis.

Fonte: OCES / GPEARIS.

Face aos dados acima expostos, é também de realçar a intensificação da taxa de feminização quer dos alunos inscritos, quer dos diplomados, tendência que, aliás, reforça aquilo que vem acontecendo na restante maioria esmagadora dos estabelecimentos do ensino superior. Desde 1998, de modo inequívoco, o segmento feminino é superior em termos absolutos, não obstante se venha atenuando nos últimos anos. Em 2010, representava 60,5% do total dos estudantes inscritos pela primeira vez e 66,7% dos diplomados. Quer na condição de estudantes ou de diplomados, e para

aquele ano letivo, as mulheres são predominantes, em termos relativos, em todas as áreas de educação (as proporções mais elevadas encontram-se na Educação e na Saúde e Proteção Social), com exceção da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção maioritariamente masculina. No ano de 2011, é ampla a concentração das mulheres matriculadas nas áreas da Educação, da Saúde e Proteção Social e da Agricultura e, no caso dos homens, na Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção. Quanto aos diplomados, a distribuição é genericamente homóloga. As áreas que atribuíram mais diplomas foram as da Educação, Saúde e Proteção Social e Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção. Tendências que traçam uma situação com contornos idênticos ao que se vem notando ao nível global do ensino superior português.

## **5. Ingresso no ensino superior e no Instituto Politécnico de Viana do Castelo**

Como vimos, o ensino superior em Portugal tem registado, genericamente, um crescimento do volume de alunos matriculados (embora no ano de 2012, seja patente uma quebra), e de diplomados, índice de sucesso escolar. Esse crescimento é patente no IPVC, como vimos antes. A oferta de ensino (cursos e vagas) ampliou-se, ancorada na diversificação institucional e territorial bem como na oferta formativa. Convém agora retomar a análise da nossa população que foi inquirida. Vamos, de seguida, apresentar dados sobre o acesso e os posicionamentos avaliativos que os diplomados fazem sobre o IPVC e a sua formação académica, entre outros aspetos.

Em primeiro lugar, importa-nos perceber quais são as razões que subjazem ao ingresso no ensino superior e à sua permanência no IPVC, atendendo ao conjunto de opções e alternativas que tinham ao seu dispor.

A maioria dos inquiridos que se diplomaram entre 2004/05 e 2006/07 (89,0%) ingressou no IPVC por via do Concurso Nacional ao Ensino Superior (12º ano), constituindo a frequência do curso concluído a sua 1ª opção (66,6%), particularmente aplicável para os que se diplomaram em cursos das áreas de educação em SP, FPCE e SA.

Quadro 2.17  
Via de acesso aos cursos do IPVC, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
<b>Via de acesso</b>												
Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior (12º ano)	92,5	87,2	70,0	88,2	88,2	100,0	78,8	84,4	100,0	86,3	96,4	89,0
Exame Ad-hoc	1,1	4,3	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	0,0	1,1
Regimes Especiais de ingresso	0,0	2,1	5,0	0,0	0,0	0,0	1,9	2,2	0,0	0,0	0,0	1,0
Transferência de estabelecimento	2,9	0,0	8,3	5,9	5,9	0,0	11,5	4,4	0,0	0,0	0,0	3,3
Mudança de curso	1,1	4,3	5,0	5,9	0,0	0,0	3,8	0,0	0,0	3,9	0,0	2,0
Titular de curso médio/curso superior	2,3	2,1	8,3	0,0	5,9	0,0	3,8	8,9	0,0	7,8	3,6	3,6
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>N</i>	<i>(174)</i>	<i>(47)</i>	<i>(60)</i>	<i>(17)</i>	<i>(17)</i>	<i>(29)</i>	<i>(52)</i>	<i>(45)</i>	<i>(90)</i>	<i>(51)</i>	<i>(28)</i>	<i>(610)</i>
<b>Curso concluído como primeira opção</b>												
Sim	77,0	42,6	71,7	47,1	64,7	34,5	63,5	57,8	74,4	82,4	42,9	66,6
Não	23,0	57,4	28,3	52,9	35,3	65,5	36,5	42,2	25,6	17,6	57,1	33,4
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>N</i>	<i>(174)</i>	<i>(47)</i>	<i>(60)</i>	<i>(17)</i>	<i>(17)</i>	<i>(29)</i>	<i>(52)</i>	<i>(45)</i>	<i>(90)</i>	<i>(51)</i>	<i>(28)</i>	<i>(610)</i>

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Quando aferimos os resultados à pergunta “Indique o grau de importância que atribuiu a cada um dos seguintes aspetos para ter optado pelo ingresso no Ensino Superior”<sup>81</sup>, ressalta a importância valorativa que assume a Realização pessoal, a Aquisição de novos conhecimentos e competências e a Maior probabilidade de vir a ter um emprego com qualidade e bem remunerado, o que desde logo reflete a procura de recompensas intrínsecas por parte dos indivíduos. Apontando aquela primeira razão (Realização pessoal), ainda que se encontre para todas as áreas de educação médias elevadas, destacam-se PA, FPCE e CE; para a segunda (Aquisição de novos conhecimentos e competências), PA, FPCE e SP; já para a terceira (Maior probabilidade

<sup>81</sup> Para o efeito foi utilizada uma escala de Likert graduada entre o 1= Nada importante e o 5= Muito importante.



de vir a ter um emprego com qualidade e bem remunerado) sobressaem SP, IT, ASP e PA. Resultados que se aproximam dos verificados noutros estudos, nomeadamente em Martins, Arroteia e Gonçalves (2002), Geraldês e Santos (2004), Saúde (2008), Alves, N. (2005), Sousa (2010) e Alves, *et al.* (2012).

Quadro 2.18

Importância atribuída a diversas razões para o ingresso no ensino superior, por área de educação

		1	2	3	4	5	6	7	8
FPCE	Média	3,28	2,51	4,77	3,14	4,27	4,71	4,29	4,45
	D.P.	1,489	1,270	0,583	1,330	0,975	0,526	0,723	0,880
AR	Média	3,18	2,42	4,59	2,98	4,50	4,60	4,09	4,48
	D.P.	1,435	1,357	0,748	1,270	0,837	0,648	0,848	0,722
CE	Média	3,09	2,60	4,71	3,14	4,59	4,62	4,05	4,58
	D.P.	1,527	1,374	0,645	1,288	0,676	0,616	0,875	0,814
INF	Média	3,13	2,53	4,53	3,31	4,69	4,53	3,94	4,59
	D.P.	1,586	1,246	0,943	1,448	0,602	0,717	0,998	0,712
ENG	Média	3,06	2,59	4,35	3,24	4,29	4,53	4,00	4,50
	D.P.	1,144	1,121	0,786	1,522	1,047	0,624	0,935	0,894
IT	Média	3,10	2,43	4,48	3,14	4,69	4,62	4,25	4,69
	D.P.	1,496	1,034	0,802	1,302	0,471	0,622	0,752	0,471
AC	Média	3,29	2,63	4,67	3,00	4,56	4,54	4,02	4,58
	D.P.	1,319	1,166	0,585	1,283	0,574	0,609	0,874	0,696
ASP	Média	3,28	2,53	4,63	2,95	4,21	4,65	3,95	4,63
	D.P.	1,453	1,202	0,578	1,234	1,013	0,752	0,785	0,618
SA	Média	3,40	3,09	4,64	3,29	4,08	4,54	4,30	4,47
	D.P.	1,225	1,251	0,754	1,030	0,986	0,767	0,893	0,796
SP	Média	2,70	2,36	4,50	3,08	4,61	4,69	4,10	4,69
	D.P.	1,529	1,336	0,839	1,368	0,695	0,648	0,964	0,616
PA	Média	3,63	2,85	4,78	2,41	4,59	4,85	4,08	4,63
	D.P.	1,305	1,379	0,577	1,309	0,931	0,362	0,977	0,688
Total	Média	3,22	2,61	4,66	3,09	4,39	4,64	4,16	4,53
	D.P.	1,426	1,276	0,683	1,281	0,882	0,627	0,844	0,767

Legenda:

1-Influência dos pais; 2- Influência dos amigos; 3- Realização pessoal; 4- Prestígio social associado à posse de um diploma do ensino superior; 5- Possibilidade de progressão na carreira profissional; 6- Aquisição de novos conhecimentos e competências; 7- Gosto pelo estudo; 8- Maior probabilidade de vir a ter um emprego mais qualificado e bem remunerado.

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Escala de 1 = Nada importante a 5 = Muito importante.

Necessário, igualmente, para percebermos as escolhas dos nossos inquiridos, é o registo das motivações para a escolha do IPVC e do curso frequentado (Quadro 2.19). Evidenciam-se três: Possibilidade de exercer a profissão que então desejava; Gosto pelas matérias do curso; Curso com uma componente prática e profissionalizante. Podemos considerar que os diplomados do IPVC percecionam

assim, o curso como um meio, entre outros, de terem no futuro a atividade profissional que desejam, configurando as suas escolhas acadêmicas em função disso.

Numa análise mais fina, por área de educação, note-se que para aquelas razões FPCE e SA apresentam as médias mais elevadas. Repare-se que a Proximidade da sua área de residência é também uma das razões a não descurar, especialmente para os diplomados em CE, AC e ENG, o que nos permite perspetivar como plausível uma relação de proximidade com a área de residência da família de origem.

Quadro 2.19

Importância atribuída a diversas razões para o ingresso no IPVC, por área de educação

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
FPCE	Média	3,84	3,05	2,90	2,72	2,65	2,31	3,12	4,09	4,08	3,29	1,42	3,02	4,35	1,49	1,69
	D.P.	1,457	1,568	1,087	1,386	1,337	1,153	1,183	1,097	1,087	1,043	0,984	1,269	1,043	0,906	0,884
AR	Média	3,06	2,21	2,72	2,70	2,28	2,13	3,20	3,91	3,65	2,80	1,34	2,94	4,02	1,98	1,80
	D.P.	1,699	1,517	1,210	1,348	1,294	1,276	1,167	,803	0,900	0,980	0,805	1,358	1,085	1,121	1,036
CE	Média	4,22	2,90	3,17	2,92	2,15	2,05	3,00	3,56	3,20	3,02	3,22	2,97	3,49	1,67	1,79
	D.P.	1,115	1,471	1,147	1,343	1,186	1,121	1,302	1,087	1,200	1,152	1,644	1,259	1,135	1,024	0,969
INF	Média	3,82	2,69	2,50	2,31	2,50	2,06	3,25	3,38	3,00	2,56	1,76	3,50	3,44	2,19	2,38
	D.P.	1,425	1,448	1,155	1,352	1,461	0,929	1,238	1,147	1,173	1,153	1,348	1,265	1,413	1,471	1,204
ENG	Média	4,00	3,07	3,33	2,75	2,69	2,38	3,19	3,94	3,88	2,88	1,80	2,63	3,63	2,07	1,94
	D.P.	1,366	1,624	0,976	1,291	1,014	0,885	0,750	0,772	0,885	1,025	1,320	0,957	0,885	1,335	1,181
IT	Média	2,90	2,24	3,18	2,61	2,24	2,11	3,10	3,41	3,66	2,96	1,68	3,31	3,14	2,19	1,82
	D.P.	1,372	1,480	1,090	1,370	1,123	1,100	0,976	1,119	0,857	1,036	1,056	1,072	1,145	1,415	0,905
AC	Média	4,15	2,90	3,02	2,22	2,69	2,19	3,40	3,62	3,27	2,98	1,53	2,90	3,76	1,88	1,84
	D.P.	1,127	1,591	,852	1,119	1,181	1,155	1,125	0,973	1,012	0,874	,902	0,985	1,050	1,130	0,921
ASP	Média	2,93	2,12	2,88	2,44	2,26	2,23	2,98	4,00	4,05	2,81	1,35	2,95	3,67	1,52	1,88
	D.P.	1,502	1,383	,981	1,201	1,177	1,151	1,080	1,024	0,975	0,982	0,720	1,133	1,190	0,994	1,041
SA	Média	3,83	2,59	3,08	2,44	3,03	2,57	3,43	3,96	4,19	3,52	1,40	3,01	3,92	1,43	1,52
	D.P.	1,192	1,579	1,030	1,325	1,185	1,061	1,061	0,993	0,982	0,963	0,909	1,166	1,114	0,920	0,893
SP	Média	3,29	2,45	3,10	2,62	2,20	2,16	3,29	3,78	3,21	2,96	1,90	3,53	3,92	1,53	1,79
	D.P.	1,474	1,459	1,077	1,392	1,172	1,087	1,225	0,975	1,160	1,071	1,153	1,209	1,140	0,881	0,806
PA	Média	3,48	2,78	2,69	2,88	2,42	2,12	2,81	3,85	3,46	2,73	1,46	3,52	3,52	2,16	1,54
	D.P.	1,553	1,528	0,970	1,275	1,332	1,071	1,167	0,967	1,029	0,874	0,761	1,087	1,194	1,344	0,761
Total	Média	3,67	2,71	2,97	2,62	2,54	2,26	3,18	3,86	3,75	3,10	1,67	3,07	3,90	1,67	1,74
	D.P.	1,438	1,551	1,067	1,331	1,267	1,125	1,153	1,039	1,113	1,043	1,175	1,209	1,150	1,062	0,936

Legenda:

1- Proximidade da sua área de residência; 2- Preferência regional a candidatos do distrito; 3- Boas instalações e equipamentos; 4- Inexistência de recursos financeiros para frequentar outra instituição de ensino superior; 5- Influência dos pais; 6- Influência dos amigos; 7- Boas oportunidades de emprego; 8- Gosto pelas matérias do curso; 9- Curso com uma componente prática e profissionalizante; 10- Prestígio do curso e qualidade dos professores; 11- Funcionamento em regime pós-laboral; 12- Média de acesso acessível; 13- Possibilidade de exercer a profissão que então desejava; 14- Por não existir no IPVC o curso que desejava; 15- Curso não muito exigente em termos de estudo..

Escala de 1 = Nada importante a 5 = Muito importante.

No que respeita à classificação final obtida, a média situa-se nos 13,8 valores, correspondente a um intervalo que oscila entre os 11,0 e os 17,0 valores. Existem, contudo, diferenças significativas entre as várias áreas de educação. Enquanto a média das classificações dos diplomados em FPCE se situa nos 14,6 e em SA nos 15,3 valores, entre os licenciados em CE a média é de 12,4 valores. Torna-se sempre difícil ajuizar comparativamente sobre as classificações finais. O seu valor expressa não só o desempenho dos alunos, mas também os modos de avaliação de conhecimentos e competências usados e uma “cultura de escola” indutora de uma postura mais ou menos restritiva em termos classificatórios. Atente-se, por exemplo, ao caso dos diplomados que pretendem desempenhar funções docentes ou relacionadas com a área da saúde, para quem a classificação final da licenciatura é decisiva nos processos de hierarquização dos candidatos nos concursos públicos – é o caso de FPCE e SA.

Quadro 2.20  
Classificação média final de licenciatura, por área de educação

	Média	DP	Mínimo	Máximo	Variância
FPCE	14,6	1.088	12.0	17.0	1.184
AR	13,6	1.096	11.0	16.0	1.203
CE	12,4	0.962	11.0	15.0	0.927
INF	12,5	0.717	11.0	14.0	0.515
ENG	13,2	1.335	11.5	16.0	1.783
IT	12,6	0.745	11.0	14.0	0.555
AC	13,0	1.089	11.0	15.0	1.187
ASP	13,1	1.072	11.0	16.0	1.150
SA	15,3	0.752	12.0	16.5	0.566
SP	12,8	0.851	11.0	16.0	0.724
PA	13,3	1.108	12.0	16.0	1.230
<i>Total</i>	<i>13,8</i>	<i>1.410</i>	<i>11.0</i>	<i>17.0</i>	<i>1.988</i>

Em termos genéricos, os diplomados do IPVC referem que o grau de dificuldade do curso foi moderadamente alto (3,53) e que o seu trabalho pessoal, enquanto estudantes, foi relativamente elevado (3,85). São os diplomados em ENG, seguidos dos de SA e de AC os que percecionam um grau maior de dificuldade (apresentando valores acima da média global encontrada) contra os de AR, INF e SP que apresentam as médias menores. Por sua vez, e no que concerne ao esforço e trabalho individual dedicado ao curso, salientam-se FPCE, ENG e SA com valores médios muito próximos dos 4,00; já ASP e SP expõem os valores mais baixos, isto é, avaliam o seu trabalho pessoal como tendo sido menor do que a média encontrada para o total de respondentes.

Quadro 2.21

Avaliação do curso em termos de dificuldade e do trabalho pessoal desenvolvido, por área de educação

		Avaliação do curso a)	Avaliação do trabalho pessoal b)
FPCE	Média	3,56	4,08
	D.P.	0,683	0,733
AR	Média	3,21	3,74
	D.P.	0,720	0,575
CE	Média	3,50	3,67
	D.P.	0,597	0,681
INF	Média	3,24	3,71
	D.P.	0,831	0,849
ENG	Média	3,88	4,06
	D.P.	0,697	0,748
IT	Média	3,59	3,76
	D.P.	0,682	0,636
AC	Média	3,65	3,81
	D.P.	0,590	0,627
ASP	Média	3,43	3,56
	D.P.	0,545	0,590
SA	Média	3,77	3,99
	D.P.	0,654	0,551
SP	Média	3,25	3,56
	D.P.	0,891	0,675
PA	Média	3,57	3,71
	D.P.	0,573	0,535
<i>Total</i>	<i>Média</i>	<i>3,53</i>	<i>3,85</i>
	<i>D.P.</i>	<i>0,695</i>	<i>0,683</i>

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

a) Escala de 1 = Muito baixo a 5 = Muito elevado; b) Escala de 1 = Mau a 5 = Muito bom.

Quer a questão da classificação final, quer a da avaliação dos cursos, em termos de dificuldade e do trabalho desenvolvido pelo diplomado, remetem-nos para as trajetórias de formação académica. Embora não seja objeto de estudo no nosso trabalho, não deixa de ser importante, no quadro de uma análise mais global, atender a essas trajetórias. Veloso, Costa e Lopes (2010), tomando como ponto de partida a questão do sucesso/insucesso no ensino superior, estabelecem uma diversidade de “percursos dos estudantes” conformados por uma conjugação entre fatores estruturais, em que pontifica a origem social e capitais escolares, “contextos situacionais” e a “agência pessoal”. Precisamente um dos contributos daquele estudo é uma compreensão, mais particular, do sucesso/insucesso e a sua relação com os percursos delimitados. A questão do denominado aproveitamento escolar dos alunos vem sendo objeto de um escrutínio

intenso. Entre nós o índice de sucesso escolar regista, no ano letivo de 2005/06, para o ensino superior politécnico um valor de 0,609, enquanto a totalidade do ensino superior público fica pelos 0,594 (GPEARI, 2008)<sup>82</sup>. A relação favorável a este sistema de ensino já era patente em 2002/03, tendo este um valor de 0,540 e o politécnico de 0,594.

Como se constata no Quadro 2.22, em termos gerais, a avaliação da formação obtida no IPVC é francamente positiva, com destaque para o Desenvolvimento e enriquecimento pessoal e as Capacidades relacionais. A Adequação às exigências do mercado de trabalho é menos valorizada, ainda que se situe no polo positivo da escala. Como seria de esperar, denota-se uma variação significativa desta avaliação em função da área de educação. FPCE, SA e ENG são as áreas que tendencialmente recolhem uma avaliação mais positiva. AR e SP, por oposição, agrupam a avaliação menos positiva. As dimensões com maior variação são as relativas às capacidades práticas e à adequação ao mercado de trabalho. Por sua vez, e na generalidade, a avaliação feita pelos diplomados às condições de ensino oferecidas pelo IPVC é bastante satisfatória, em particular para os que frequentaram SA, ENG e FPCE. AR e SP, inversamente, assumem uma posição mais crítica.

---

<sup>82</sup> Os modos de medir o sucesso/insucesso escolar são alvo de discussão. No caso acima é usado o método da OCDE que relaciona o número de estudantes que concluiu um grau de ensino e o número de estudantes, inscritos pela primeira vez, n anos antes, sendo n o número de anos necessários para obter a conclusão do curso. O índice varia entre 0 e 1 (GPEARI, 2008).

Quadro 2.22

Avaliação da formação acadêmica e das condições de ensino, por área de educação

		Formação acadêmica a)						Condições de ensino b)
		1	2	3	4	5	6	
FPCE	Média	3,81	3,79	3,87	3,89	4,11	3,76	3,76
	D.P.	0,675	0,787	0,876	0,743	0,727	0,906	0,702
AR	Média	3,19	3,23	3,17	3,33	3,72	2,80	3,30
	D.P.	0,770	0,983	0,985	0,871	0,877	1,067	0,832
CE	Média	3,68	3,45	3,32	3,57	3,75	3,30	3,68
	D.P.	0,792	0,964	0,948	0,789	0,773	0,908	0,681
INF	Média	3,47	3,18	3,18	3,71	4,06	2,82	3,47
	D.P.	0,943	0,809	0,809	0,985	1,029	0,951	1,231
ENG	Média	3,94	3,94	3,71	3,76	3,71	3,47	3,94
	D.P.	0,659	0,556	0,772	0,664	0,849	1,007	0,659
IT	Média	3,62	3,83	3,83	3,72	3,97	3,52	3,86
	D.P.	0,775	0,805	0,658	0,649	0,680	0,871	0,833
AC	Média	3,48	3,62	3,06	3,42	3,56	3,33	3,63
	D.P.	0,852	0,690	1,074	0,936	0,725	0,857	0,715
ASP	Média	3,51	3,47	3,44	3,74	3,84	3,21	3,45
	D.P.	0,703	0,735	0,934	0,912	0,721	0,833	0,697
SA	Média	3,97	3,99	4,07	4,07	4,10	3,87	4,03
	D.P.	0,841	0,742	0,735	0,700	0,708	0,824	0,644
SP	Média	3,57	2,61	2,20	3,47	3,57	2,22	3,37
	D.P.	0,855	1,002	1,020	0,758	0,806	1,006	0,692
PA	Média	3,43	3,43	3,29	3,46	3,64	3,14	3,46
	D.P.	0,690	0,690	0,763	0,744	0,780	0,803	0,576
Total	Média	3,67	3,58	3,50	3,72	3,89	3,38	3,68
	D.P.	0,791	0,894	1,025	0,814	0,786	1,018	0,543

Legenda:

1- Conhecimentos teóricos; 2- Conhecimentos técnicos; 3- Capacidades práticas; 4- Capacidades relacionais; 5- Desenvolvimento e enriquecimento pessoal; 6- Adequação às exigências do mercado de trabalho.

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Escala de 1 = Mau a 5 = Muito bom. b) Escala de 1 = Nada satisfeito a 5 = Muito satisfeito.

Só cerca de metade dos inquiridos, admite, à data da aplicação do inquérito, voltar a diplomar-se no mesmo curso e no IPVC. Não é propriamente um valor satisfatório, com as áreas de INF e de AR a assinalarem as médias mais baixas, em especial a primeira. Precisamente as que registam uma posição mais vincada de recusa, por parte dos respetivos inquiridos, do seu trajeto académico (optariam por outro curso e outra instituição). Esta reavaliação das suas trajetórias coloca algumas interrogações,

nomeadamente perceber se tais posicionamentos estão relacionados com a situação do mercado de trabalho. Temática que retomaremos mais adiante no Capítulo III.

Quadro 2.23  
Opção atual pela formação académica, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
Diplomar-se no mesmo curso e no IPVC	48,8	36,2	55,0	17,6	58,8	60,7	53,8	52,3	72,2	40,0	44,0	51,7
Diplomar-se em outro curso do IPVC	18,0	4,3	8,3	17,6	11,8	14,3	7,7	15,9	5,6	4,0	4,0	11,0
Diplomar-se no mesmo curso mas em outro estabelecimento de ensino superior	7,6	12,8	18,3	0,0	5,9	3,6	30,8	13,6	8,9	18,0	16,0	12,5
Diplomar-se em outro curso e em outro estabelecimento de ensino superior	25,6	46,8	18,3	64,7	23,5	21,4	7,7	18,2	13,3	38,0	36,0	24,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(172)	(47)	(60)	(17)	(17)	(28)	(52)	(44)	(90)	(50)	(25)	(60)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Solicitados a ponderarem sobre o grau de importância que atribuem ao IPVC quanto ao seu papel relativamente a diferentes domínios, salienta-se a responsabilização institucional conferida à instituição no que concerne ao apoio aos diplomados na transição para o mercado de trabalho, isto é na Preparação para o exercício profissional e na Preparação de diplomados de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. De realçar igualmente o seu papel na Produção e no ensino de conhecimentos científicos e técnicos. As áreas de educação mantêm um perfil de resposta idêntico.



Quadro 2.24  
Importância do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, por área de educação

		1	2	3	4	5	6	7
FPCE	Média	4,10	4,45	3,70	3,67	3,89	3,97	4,17
	D.P.	0,807	0,795	0,919	0,903	0,834	1,023	1,128
AR	Média	4,04	4,02	3,87	3,96	3,81	3,57	3,72
	D.P.	0,999	1,053	1,115	1,074	0,924	1,395	1,378
CE	Média	3,95	4,00	3,67	3,86	3,69	3,71	3,83
	D.P.	0,999	1,060	1,015	0,963	0,977	1,060	1,142
INF	Média	3,81	4,00	3,69	3,56	3,63	3,88	4,13
	D.P.	1,047	1,155	1,195	1,094	1,025	1,360	1,147
ENG	Média	4,19	4,29	3,81	4,00	4,00	3,81	4,25
	D.P.	0,750	0,686	0,655	0,730	0,730	0,834	0,856
IT	Média	4,18	4,17	3,79	3,93	4,14	4,14	4,21
	D.P.	0,905	0,928	0,774	0,998	0,915	1,093	1,048
AC	Média	3,79	4,04	3,63	3,63	3,54	3,81	3,90
	D.P.	0,848	0,949	1,010	0,817	0,851	1,067	1,071
ASP	Média	4,15	4,32	3,80	3,85	3,80	3,95	4,17
	D.P.	0,853	0,879	0,872	0,963	0,980	1,161	1,046
SA	Média	4,26	4,40	3,81	3,78	4,02	3,84	4,03
	D.P.	0,680	0,667	0,856	,832	0,719	1,070	1,011
SP	Média	3,98	3,96	3,69	3,75	3,84	3,69	3,64
	D.P.	1,078	1,199	1,191	1,181	1,007	1,304	1,321
PA	Média	4,08	4,15	3,62	3,73	3,77	3,64	3,81
	D.P.	0,909	0,881	1,098	1,002	0,863	0,952	1,167
<i>Total</i>	<i>Média</i>	<i>4,07</i>	<i>4,24</i>	<i>3,73</i>	<i>3,76</i>	<i>3,85</i>	<i>3,84</i>	<i>4,00</i>
	<i>D.P.</i>	<i>0,876</i>	<i>0,919</i>	<i>0,966</i>	<i>0,946</i>	<i>0,882</i>	<i>1,112</i>	<i>1,141</i>

Legenda:

1- Produção e ensino dos conhecimentos científicos e técnicos; 2- Preparação para o exercício profissional; 3- Prestação de serviços à comunidade e de apoio ao desenvolvimento socioeconómico da região onde está inserido; 4- Transferência para o tecido económico dos conhecimentos científicos e tecnológicos; 5- Promoção e difusão do conhecimento científico e técnico e da cultura; 6- Promoção da integração socioeconómica dos seus alunos e diplomados; 7- Preparação de diplomados de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Escala de 1 = Nada importante a 5 = Muito importante.



## **CAPÍTULO III**

### **EMPREGO DOS DIPLOMADOS**



Dos estudos realizados entre nós sobre o emprego dos diplomados (Alves, N., 2005 e 2008; Alves, M., 2007; Sousa, 2010; Saúde, 2008; Marques, 2006; Gonçalves, coord., 2009, entre outros) transparece que a passagem do ensino superior para o mercado de trabalho ocorre apresentando determinadas características, embora variáveis conforme a população em estudo se atendermos, por exemplo, à sua área de educação e ao momento em que o estudo é realizado. Uma dessas características corresponde ao alongamento do tempo de espera do primeiro emprego. O denominado desemprego de inserção (Alves, N., 2005) impera e é, principalmente, fruto do contexto de quebra do emprego que se vive na sociedade portuguesa, de um modo mais intenso desde 2008. Outra característica encontra-se no facto de parte dos diplomados “saltar”, de modo descontínuo entre estágios (nem sempre remunerados e as mais das vezes formas de assalariamento oculto), empregos precários, empresas de trabalho temporário, tarefas laborais subvalorizadas face à sua formação, salários reduzidos, entre outros aspetos. Como apontámos antes, a entrada na vida ativa dos diplomados do ensino superior tem assumido nas últimas décadas uma visibilidade progressiva. É um momento (não estático) que é conformado pelo percurso biográfico do diplomado, o contexto económico, o mercado de trabalho, o sistema de ensino e o Estado. Assiste-se, por conseguinte, a processos mais complexos de transição entre o ensino e o mercado de trabalho e à diversidade de trajetórias profissionais e dos comportamentos dos indivíduos (Rose, 1996).

O objetivo deste capítulo passa precisamente por caracterizar as posições dos diplomados no mercado de trabalho. Iniciamos com um debate sobre os conceitos de inserção e de transição e revisitamos alguns dos quadros conceituais que consideramos mais proeminentes no que respeita às múltiplas e complexas relações entre o ensino superior e o mercado de trabalho, dando particular enfoque a quem procura e a quem oferece emprego. De seguida, e partindo dos dados recolhidos na investigação, analisamos as posições no mercado de trabalho dos diplomados, mais concretamente as principais características do primeiro emprego e do atual emprego, não esquecendo o emprego dos trabalhadores estudantes. Por fim, procuramos avaliar a satisfação dos

diplomados no seu emprego atual, bem como esboçar o emprego que idealmente gostariam de ter.

## **1. Discussão sobre os conceitos de inserção e de transição**

Como temos vindo a indicar, o equacionamento da relação entre educação e sociedade, mais especificamente entre ensino superior e mercado de trabalho, tem sido caracterizado por importantes discussões e controvérsias, quer quanto aos paradigmas teóricos de referência, quer quanto aos desenhos metodológicos utilizados.

Em particular o tema genérico da entrada dos jovens diplomados na vida ativa é objeto de um estudo mais intenso. Existe, na atualidade um manancial de informação resultante de projetos de investigação e de reflexão teórica e metodológica. Se compulsarmos a bibliografia de referência, emerge alguma pluralidade concetual para a interpretação do tema em causa. É algo inerente à natureza epistemológica e teórica das ciências sociais, especialmente da sociologia. Também concorre para isso a juventude do campo de pesquisa sobre os diplomados, bem como o facto de se situar na fronteira de diversas disciplinas (Sociologia, Economia, Gestão de Recursos Humanos, entre outras) e abordagens teóricas (centradas quer na análise do mercado de trabalho, quer na articulação entre educação e trabalho e emprego). Daquela pluralidade, destacamos os conceitos de inserção profissional e de transição profissional<sup>83</sup>.

Não obstante a profusão de posições teóricas em torno desta temática, existe entre a comunidade científica um consenso no que respeita à tese de que a inserção profissional deixou de ser um momento na vida dos indivíduos para passar a ser um processo mais ou menos dilatado no tempo. As discordâncias relevam-se no que respeita à noção de processo e de temporalidade que lhe está associada. A clivagem mais significativa é a que se estabelece entre os economistas de filiação neoclássica, os economistas institucionais e os sociólogos (Alves, N., 2008: 89): enquanto os primeiros privilegiam uma abordagem propositadamente individual, focalizada “na racionalidade dos comportamentos e das estratégias dos agentes económicos”; os segundos e os terceiros acentuam “o carácter socialmente estruturado da inserção profissional”

---

<sup>83</sup> Na bibliografia existente podemos ainda encontrar para dar conta da passagem do ensino para o mercado de trabalho os seguintes termos: entrada na vida ativa; entrada no trabalho ou entrada no emprego e outros. Por vezes, mas nem sempre, referem-se a realidades diferentes e só aparentemente são similares.

procedente “dos modos de regulação do mercado de trabalho, das estratégias de gestão e recrutamento das empresas e dos dispositivos de emprego-formação”. Impõe-se, assim, percorrer, ainda que de modo esquemático, algumas das principais concetualizações teóricas acerca da passagem do sistema de ensino para o mercado de trabalho<sup>84</sup>.

Os trabalhos de Vincens (1997 e 1998) são um dos contributos de referência no que respeita à análise da inserção profissional, designadamente a dos jovens. Filiado, em parte, na teoria da procura de emprego (*job search theory*)<sup>85</sup>, o autor aponta para que a inserção seja analisada tendo em conta, simultaneamente, o mercado de trabalho e as ações do sujeito na procura de emprego. Por outro lado, o autor menciona que a entrada na vida ativa não pode ser reduzida a um momento preciso, estático e isolado, mas que corresponde a um processo que inclui um conjunto de momentos. Trata-se de um período temporal que se inicia quando os jovens deixam de se ocupar somente com os estudos, o lazer ou outras atividades não remuneradas e passam a dedicar parte do seu tempo a uma atividade recompensada monetariamente ou à procura de um emprego. Para que este processo seja dado como terminado, segundo Vincens (1997), é preciso que se observe um dos seguintes aspetos: i) que o sujeito deixe de dedicar tempo à procura de trabalho ou aos estudos necessários para obter um emprego; ii) que o sujeito obtenha um emprego do qual não tem a intenção de se desligar num futuro próximo; iii) que o emprego obtido seja aquele que o sujeito deseja preservar, face à sua perspetiva inicial de trabalho, às informações que tem disponíveis e à concorrência existente no mercado de trabalho. Neste sentido, a inserção aparece como um processo inscrito no tempo que conduz o indivíduo à realização do seu projeto de vida. O grande contributo da problematização de Vincens passa, segundo alguns autores (Trottier *et al.*, 1995; Tanguy, 1986), precisamente, pelo facto de a inserção profissional ser concebida como um processo em que o sujeito tem uma intenção que é a de realizar o seu objetivo. Para isso ele [o sujeito] adota um comportamento estratégico orientado para a procura do emprego e, subsequentemente, para o desenvolvimento do seu projeto profissional. Registe-se que esta formulação, como bem explica Alves, M. (2007), na medida em que tem em conta o sujeito e a sua subjetividade, recusa aquelas visões segundo as quais as decisões dos indivíduos em matéria de educação e emprego ou seriam orientadas apenas

---

<sup>84</sup> Não é nossa pretensão referenciar todos os trabalhos realizados sobre esta matéria; julgamos, no entanto, ter conseguido reunir os mais relevantes e influentes na reflexão sobre a questão da inserção profissional. As obras de Alves, N. (2008) e de Alves, M. (2007) apresentam uma completa revisão do estado da arte.

<sup>85</sup> Teoria que será apresentada no ponto 2 deste capítulo.

por avaliações da relação custo-benefício dessas decisões ou resultariam tão-somente de condicionantes relacionadas com o modo de funcionamento do mercado de trabalho.

Nesta linha de argumentação, Trottier *et al.* (1995) colocam o enfoque na dimensão subjetiva e vivencial do tempo de inserção (considerada também como um processo). Sublinham que o processo de inserção profissional é um período complexo de socialização e de construção identitária, ao longo do qual o indivíduo vai formulando o seu projeto profissional e de vida. Admitem que este projeto não está confinado ao momento em que se inicia o processo de inserção profissional. Na verdade, nem todos os jovens têm estratégias de inserção prévia e claramente definidas (Alves, M., 2007). Para alguns, as decisões em torno da inserção profissional resultam de estratégias planeadas baseadas numa análise dos objetivos de longo prazo e dos recursos disponíveis para os atingir, o que subentende uma identidade e um projeto profissional já relativamente definidos e estabilizados. A estes, opõem-se os indivíduos cujas decisões são tomadas em separado, isto é, não obedecendo a uma identificação dos objetivos de longo prazo, mas em função dos constrangimentos, oportunidades e recursos disponíveis num determinado momento. Trottier *et al.* (1995) procuram também identificar o início e o fim do período de inserção profissional, concordando genericamente com Vincens, ao afirmarem que o período de inserção começa quando o indivíduo deixa de partilhar o seu tempo entre o lazer, os estudos e o trabalho não remunerado para dedicar tempo à procura de emprego ou a uma atividade recompensada monetariamente (Trottier *et al.*, 1995).

A análise da inserção numa perspetiva em que sobressai parcialmente um enfoque individualista, é igualmente partilhada por um outro economista, Michel Vernières (1997). Este autor define a inserção profissional como sendo o “processo pelo qual os indivíduos que nunca pertenceram à população ativa, acederam a uma posição estabilizada no sistema de emprego” (Vernières, 1997: 11), o que não significa necessariamente a obtenção de um emprego com um contrato a tempo indeterminado, mas sim uma situação em que o indivíduo se mantém empregado, ainda que o possa fazer por uma sequência continuada de contratos a prazo (Gonçalves *et al.*, 2001 e 2004) ou numa área profissional não compatível com a sua formação académica. Esse posicionamento pode ser obtido não só através da celebração de um contrato de trabalho, mas também quando os indivíduos possuem experiência profissional suficiente para transformar em produtividade os conhecimentos adquiridos na sua formação. Consequentemente, esta noção de inserção profissional não contempla os



desempregados que, num período anterior, já tenham passado pelo processo de inserção, tão pouco os jovens que tenham realizado trabalhos ocasionais/ sazonais no decorrer do seu período de férias (Vernières, 1997). Nesta visão, questionam-se os quadros de interpretação de relação entre educação e trabalho/ emprego como uma passagem instantânea e direta, tal como se postulava nas versões iniciais da teoria do capital humano. Assim, as dificuldades de inserção explicar-se-iam sobretudo pelas estratégias de gestão da mão-de-obra adotadas pelos empregadores, pela situação e características do mercado de trabalho e pela natureza, nível e área de formação dos candidatos a um emprego (Alves, M., 2007).

A proposta de Dubar (1991, 1997 e 1998), por sua vez, concebe a inserção profissional como um processo de intensa socialização e de construção identitária (pessoal e profissional), assente numa articulação entre a dimensão biográfica (identidade para si) e a dimensão estrutural (identidade para outros). Dubar, num dos seus múltiplos trabalhos, descreve essas identidades como as definições que cada um constrói sobre si próprio, fundadas nas representações do mundo profissional e no lugar que ocupa nesse mesmo mundo (Dubar, 1998b: 71). Estas identidades resultam, como explica, da articulação de dois processos identitários: um de cariz biográfico, que permite a construção de uma identidade “para si”, com base nas categorias oferecidas pelas várias instituições e pelas quais o sujeito se (re)afirma; outro, de caráter relacional, através do qual se constrói uma identidade “para o outro” baseada no reconhecimento de saberes, competências e imagens de si, propostas e manifestas pelos indivíduos nos sistemas de ação (Alves, N., 2008: 83-84). A identidade surge assim como um processo que se constrói, dinâmico, incerto e de duração imprevista (*idem, ibidem*). Dubar argumenta que “a identidade social não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 1997: 105). A inserção é, portanto, um momento privilegiado de construção identitária. Ora, e considerando que a construção da identidade profissional é consequência não só de dois processos concomitantes (um biográfico e outro relacional), mas também da combinação objetiva “entre uma identidade atribuída e uma identidade proposta”, ela reflete, por vezes, uma conexão conflitual entre as aspirações de identificação e de reconhecimento dos indivíduos e as formas como as instituições as reconhecem (Dubar, 1991). Como conclui Alves, N., a inserção profissional é lida pelo autor “como uma articulação temporal da dimensão

biográfica, através da qual os indivíduos constroem a identidade para si e da dimensão estrutural através da qual se reconhece a identidade para o outro, considerada socialmente legítima num dado momento” (Alves, N., 2008: 102).

Uma reflexão idêntica, encontramos nos trabalhos de Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (1995 e 2001), que percecionam a inserção profissional como um processo de socialização complexo e não automático, nunca terminado, através do qual os sujeitos constroem as suas identidades coletivas e individuais. Ganham importância as trajetórias profissionais e sociais, em sentido mais amplo. Por outro lado, os autores realçam a noção de projeto de vida (tal como Vincens, Trottier e Dubar) na análise das trajetórias de inserção. Projeto que se afigura como um elemento fulcral na construção da identidade dos sujeitos (à semelhança do protagonizado por Dubar).

Com Rose (1998) introduz-se a noção de transição profissional, que equaciona a inserção como um processo socialmente estruturado, singular, complexo, longo e diversificado. Socialmente estruturado, na medida em que nele intervêm vários atores como o Estado (decorrente das suas políticas de emprego), as empresas (políticas de recrutamento e mobilização dos indivíduos), a escola (intervenção de formação académica e de orientação profissional), as redes sociais e os designados intermediários do emprego; singular, porque se circunscreve a um período isolado na vida dos jovens; complexo, porque integra elementos relacionados com a formação e o exercício de uma atividade profissional e também porque representa a passagem por diversos estatutos (aprendiz, estagiário, empregado, desempregado e/ou formando); longo, porque se dilata no tempo; diversificado, porque ocorre de diferentes formas e a ritmos distintos (Rose, 1996 e 1998). Na formulação deste autor, a noção de transição atenta aos movimentos de transferência de jovens, socialmente diferenciados, entre o sistema educativo e o sistema produtivo. Acentua que não existe transição sem organização da transição. Daí que confira uma importância primordial às formas de organização desta transição, aos papéis dos atores que nela mais intensamente participam, assim como aos processos de socialização que ocorrem no âmbito da transição. Num cenário de precariedade laboral crescente, de insegurança e de desemprego, não é possível, adverte Rose, determinar momentos temporais delimitados de entrada e estabilização no mercado de trabalho. A inserção profissional deve, por isso, ser entendida como um processo cada vez mais longo e complexo. Um tal processo é vivenciado por um número crescente de pessoas e abarca estados de formação, emprego e desemprego, não podendo ser ignoradas as suas dimensões institucionais e o seu carácter socialmente

estruturado. Interessa, por isso, analisar o acesso dos jovens ao trabalho como um processo que se encontra socialmente estruturado, em especial pelas práticas de recrutamento e gestão de recursos humanos por parte das empresas e pela ação do Estado na maior ou menor regulação daquele acesso. Mais do que os indivíduos, são as dinâmicas e as lógicas sociais de organização, ou melhor, a organização da transição profissional que importa observar (Rose, 1998).

Em termos de uma primeira síntese das obras apresentadas (que traduzem principalmente a reflexão feita em França), podemos afirmar que, por exemplo para Vernières (1997), o conceito de inserção se define como a passagem dos sujeitos do sistema de ensino para o mercado de trabalho, a qual é enformada pelos comportamentos individuais, mas também pelas políticas públicas de emprego e pelas práticas de recrutamento e seleção dos empregadores; outros autores enfatizam a ideia de construção pessoal e social no sentido em que conduz à realização do projeto de vida do indivíduo que está implícito no processo de inserção profissional - abordagens das equipas de Vincens (1997 e 1998) e de Trottier, *et. al.* (1995); encontramos ainda os que sublinham que o período de inserção profissional é, simultaneamente, um período de socialização e de estruturação identitária - é o caso das problematizações de Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (1995 e 2001) e de Dubar (1994, 1999 e 2001).

Passemos agora a abordar outros registos teóricos. Casal (1996) nos seus estudos sobre os jovens usa o termo transição num duplo significado: como a passagem da escola para o trabalho e como processo de emancipação familiar. Sublinha que a transição é mais do que aquela passagem; é um processo que se desenvolve desde a adolescência (e que inclui o período de formação escolar, bem como as experiências ainda pré-laborais) e que conduz à autonomia familiar e, por conseguinte, à vida adulta (Casal, 1996: 235). É, por isso, um conceito mais englobante, que extravasa a questão socioprofissional propriamente dita e que se mostra operacional para o estudo da juventude (Casal, *et al.*, 2011). As dimensões referentes ao contexto socio histórico e territorial, aos dispositivos institucionais e ao processo biográfico dos jovens são configurantes da transição, constituindo o que apelida de um “sistema de transição”. A primeira dimensão, para o autor, possibilita contextualizar, numa ótica diacrónica, a transição face ao contexto socioeconómico, às classes sociais, ao género e à família, entre outros aspetos. A seguinte, ainda num plano analítico macroestrutural, remete para as instituições sociais, como os sistemas educativo e de formação profissional, a

estrutura ocupacional, o mercado de trabalho e as regulações sobre a organização do trabalho e o sistema produtivo. Passando para um plano mais micro, e na tentativa de articulação estrutura-agente, o autor concebe a transição como uma situação em que o sujeito está constrangido pelas estruturas e instituições sociais, mas que se comporta como “um agente ativo, como um ator racional” nas suas escolhas e decisões (Casal, 1996: 299). Cinco “modalidades de transição para a vida adulta” são delimitadas: “Êxito precoce” (emancipação familiar, um itinerário rápido e com sucesso entre a escola e o trabalho, dominante nos anos 60 e 70 do século passado, correspondendo às expetativas dos jovens e em particular aos diplomados pelo ensino superior); “Trajetórias operárias” (referem-se a jovens pouco escolarizados, vulneráveis ao desemprego, à rotação laboral, que ocupam trabalhos de natureza manual, e cuja emancipação ocorre precocemente); “Trajetórias desestruturadas” (jovens com baixas expetativas e baixa escolarização, com uma trajetória entrecortada pelo desemprego, pelo trabalho em condição de ilegalidade, que vivenciam situações de exclusão social e quebra das atitudes para a inserção laboral); “Trajetórias em precariedade” (têm como característica principal a precariedade laboral, inserção laboral difícil e instável, consequentemente uma emancipação familiar mais tardia); “Trajetórias de aproximação sucessiva” (jovens com uma escolarização elevada e fortes expetativas de melhoria da sua condição social e profissional, com uma trajetória marcada pelo “ensaio-erro”, com uma diversidade de situações no mercado de trabalho – desemprego, precariedade, subemprego – e uma emancipação familiar tardia). Para Casal, nos pós anos 1970 as três últimas modalidades de trajetórias têm-se salientado, num contexto em que o mercado de trabalho assenta na precariedade e na rotação laboral. Por sua vez, assiste-se a uma emancipação familiar mais tardia.

O estudo CHEERS, dirigido por Teichler, aborda o emprego dos diplomados em vários países, de modo comparativo, por via da aplicação de um inquérito por questionário extensivo, cerca de três a quatro anos após a conclusão dos seus cursos no ensino superior<sup>86</sup> (Schomburg e Teichler, 2006). Podemos considerar não só pelos seus objetivos, mas sobretudo pelos resultados obtidos que é um trabalho que marca, de modo expressivo, a abordagem do tema. Sustentado num modelo analítico complexo e pluridimensional (atributos socio biográficos dos diplomados e os seus valores e motivações; sistema educacional; estrutura económica e mercado de trabalho;

---

<sup>86</sup> Participaram no estudo 12 países (Itália, Espanha, França, Áustria, Dinamarca, Holanda, Reino Unido, Finlândia, Suécia, Noruega, República Checa e o Japão). A inquirição ocorreu entre outubro de 1998 e setembro de 1999. Cf. Schomburg e Teichler (2006).

dimensões que são, por seu turno, cruzadas com o país e a região da inserção espacial deste), a denominada transição versa fundamentalmente o hiato temporal entre a conclusão do curso e o primeiro emprego a tempo completo (Schomburg e Teichler, 2006; Teichler, ed., 2007). O projeto REFLEX adota essa mesma conceitualização quando toma por objeto de análise fundamentalmente as competências dos diplomados do ensino superior (Allen e Velden, 2008)<sup>87</sup>. Estamos perante uma conceitualização sobre a transição disjunta da avançada por Rose (1998).

Os dois estudos indicados contribuíram, em parte, para sedimentar uma abordagem mais holística que acentua a existência de modelos nacionais de inserção ou de transição necessariamente com especificidades próprias que devem ser destacadas. Encontramos em Lefresne (2003) uma primeira leitura dos “sistemas nacionais de inserção profissional”. Como a autora sublinha, e tendo por referencial teórico os contributos dos economistas institucionalistas, aqueles sistemas são um “conjunto de normas e de instituições que enquadram o acesso dos jovens à relação salarial existente em cada contexto nacional” (Lefresne, 2003: 21), os quais são integrados, propriamente, quer pelos modos de relação entre a formação e o emprego, quer pelo lugar que os jovens ocupam na mobilidade da mão-de-obra. Este primeiro item coloca no centro da análise as relações entre a escola, a formação profissional e as empresas, sendo verificável as notórias diferenças entre os países europeus, e como alguns autores vincam, as configurações dessas mesmas relações são vetores explicativos para o emprego dos jovens e as modalidades da sua inserção profissional (Muller e Gangl, eds, 2001; Marques, 2010). Por sua vez, para a formulação do segundo, a autora convoca principalmente as abordagens de Eyraud, Marsden e Silvestre (1990) e de Ryan, Garonna e Edwards (1991), que se concretizam na fixação de uma tipologia dos mercados de trabalho e de inserção dos jovens (Lefresne, 2003: 25). O “mercado profissional” constitui-se pela mobilidade da mão-de-obra entre empresas em que existe uma transferibilidade de qualificações, estando os jovens sujeitos a uma “integração regulamentada” sustentada na aprendizagem controlada, iniciada na condição de aprendiz, e nos baixos salários. No “mercado interno da empresa” a mobilidade circunscreve-se unicamente à empresa, entre postos de trabalho; os jovens, com formação académica, sofrem uma “exclusão seletiva” na medida em que são alocados

---

<sup>87</sup> O projeto abrangeu a Áustria, Bélgica, República Checa, Estónia, Finlândia, Alemanha, Itália, Japão, Holanda, Noruega, Portugal, Espanha, Suécia, Suíça e Reino-Unido e o inquérito por questionário foi aplicado em 2005, cinco anos após os diplomados terem terminado os seus cursos.

aos postos de trabalho menos qualificados, onde adquirem experiência profissional e só, posteriormente, alguns deles irão aceder aos postos de trabalho mais qualificados da empresa. Por último, o denominado “mercado externo ou não organizado”, que pressupõe a mobilidade entre empresas, baseia-se na concorrência entre os indivíduos num contexto laboral marcado pela fragilidade da relação salarial (que se corporiza na existência de situações de precariedade laboral) e por uma débil proteção dos assalariados. Em particular os tipos-ideais de “mercado interno da empresa” e do “mercado externo ou não organizado”, especialmente este, poderão ser mobilizados para a compreensão do que são hoje as dinâmicas do emprego dos diplomados do ensino superior.

Situando-nos num plano mais micro, encontramos o trabalho de Martin (2005) que aponta para as teorias de base individual, em que ressaltam os trabalhos de Blau inseridos na teoria da troca, para a compreensão da inserção profissional dos jovens. A ênfase é colocada no papel determinante que os diplomados ou outros sujeitos, ao nível do mercado de trabalho, têm no desenvolvimento e configuração da sua inserção profissional. Num plano estritamente micro e numa perspetiva comportamentalista, defende-se que as opções que os sujeitos vão realizando ao longo do processo de inserção expressam a conjugação entre as informações que detêm, a sua posição social e as suas motivações e expetativas (no quadro mais amplo das suas capacidades psicológicas). Valoriza-se, deste modo, o diplomado na qualidade de ator social racional e capacitado para fazer as suas opções em termos de custo/benefício, embora não se ignorando completamente os fatores económicos e socioculturais.

Todo este debate em torno da concetualização a mobilizar para a inteligibilidade do emprego dos diplomados do ensino superior, com especial destaque para a passagem entre ensino e mercado de trabalho, bem como para os contornos que assumem as suas trajetórias profissionais iniciais está, igualmente, presente nos estudos realizados em Portugal sobre a temática<sup>88</sup>. Por isso, interessa-nos convocar alguns desses trabalhos, explorando, num registo sumário, os contributos teóricos que avançam. Alves, M. (2007) no estudo que realiza sobre os licenciados da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, defende que a *inserção profissional* resulta da interação “entre unidades de análise”: académicos; diplomados e empregadores. Cada uma delas apresenta atributos próprios. Enquanto os académicos

---

<sup>88</sup> Estudos que serão abordados sintética e fundamentalmente para reter os principais conceitos desenvolvidos sobre o tema.

remetem para a importância do sistema de ensino para a inserção profissional por via das orientações e práticas da formação universitária, os empregadores ganham destaque pelos modos de gestão de mão-de-obra e pelas práticas de recrutamento que usam, ao nível do mercado de trabalho, face aos licenciados. A autora justifica a inclusão dos diplomados no seu modelo pela relevância dos seus “percursos e dinâmicas pessoais e sociais”. Pretende-se, assim, fazer sobressair as “estratégias e comportamentos dos diplomados” e o significado que os mesmos lhes atribuem. A inserção é, assim, vista como um processo de socialização e de construção de identidades. Tenta-se, deste modo, quebrar com as propostas que sobrevalorizam a determinação da inserção por fatores socioeconómicos e culturais, de natureza macroestrutural. Como advoga, a sua proposta analítica inscreve-se no espaço teórico do interacionismo simbólico, enfatizando, por sua vez, a natureza multidimensional da inserção profissional. “Relação entre educação e emprego”, “relação entre educação e trabalho e “vivência da transição da educação para o trabalho/emprego” são as dimensões de análise da inserção profissional. A adoção do conceito de inserção, nos elementos substantivos apontados, rompe com uma conceção mais estática sobre o emprego dos licenciados universitários.

Alves, N. (2007a e 2008) debruça-se sobre os licenciados da Universidade de Lisboa. O seu trabalho baseia-se numa opção teórica claramente formulada, “estudar a inserção profissional numa dupla dimensão: enquanto sucessão de posições no mercado de trabalho e enquanto processo de socialização profissional” (Alves, N., 2007a: 6). Assim, a inserção corresponde a um processo de passagem de um “estado inicial” para um “estado final, caracterizado pelo acesso a um emprego estável ou a uma posição estabilizada no mercado de trabalho” (daí a importância que a autora confere ao estudo das posições e estatutos que os licenciados vão ocupando ao longo do período após a sua titulação académica). Por outro lado, e como forma de ultrapassar a dicotomia reducionista da objetividade/subjetividade, a autora defende que a inserção deve ser também analisada como um processo de socialização profissional e de construção identitária. Se esta dimensão é tributária principalmente dos trabalhos de Dubar, a primeira aproxima-se das teses de Vernières sobre a inserção. Neste conjunto de opções teóricas, a proposta de Rose, alicerçada no conceito de transição profissional, acaba por ser rejeitada por quanto a autora manifesta expressamente a debilidade na compreensão das “especificidades de todos os processos não institucionalizados de inserção profissional”. Alves, N. (2007a: 548) define cinco percursos-tipo de inserção profissional distintos: inserção rápida num emprego estável; inserção diferida num

emprego estável; estabilidade na precariedade; inserção precária; inserção de exclusão. Sustenta que “o processo de inserção se inicia quando termina a formação inicial (...) e está concluído quando se acede a um emprego estável ou a uma posição estável ou a uma posição estabilizada no mercado de trabalho, a qual não se pretende abandonar” (Alves, N., 2010: 191-192). Processo que abrange não só os diplomados que tinham a condição de estudante a tempo inteiro, mas também aqueles que exerceram uma atividade remunerada (ocasional ou a tempo parcial).

A análise de Marques (2006), por sua vez, focaliza-se na inserção profissional de jovens engenheiros. Especificamente, a autora assume que a “inserção profissional é conceptualizada como um processo eminentemente dinâmico e complexo, com uma certa duração de tempo e com fronteiras abertas” (Marques, 2006: 30). Defende-se que a inserção articula as estratégias dos atores sociais e os constrangimentos do mercado de trabalho. Esta dupla abordagem desemboca numa caracterização extensiva dos percursos profissionais, com um particular enfoque nas posições que os engenheiros vão ocupando ao longo do tempo no mercado de trabalho, a qual é acompanhada por uma análise biográfica com especial incidência na identidade e socialização profissionais. Embora focada numa atividade profissional restrita, emerge como relevante a delimitação dos perfis tipológicos de profissionalização e, concomitantemente, toda a discussão em torno das mobilidades de inserção profissional.

No seu estudo dos licenciados da Universidade de Aveiro, Gonçalves (2007) desenvolve uma abordagem que esbate as questões mais tradicionais sobre a temática da inserção. Circunscreve teoricamente o seu objeto aos processos de inserção social daqueles licenciados que analisa a partir das relações entre a mobilidade social, a inserção no mundo do trabalho e a inserção no sistema familiar. A tríade universidade, trabalho e família emergem como os elementos sociais balizadores, sendo também considerados os processos de transição para a vida adulta. A inserção no mundo do trabalho só pode ser apreendida, refere a autora, desde que relacionada com a família e com as classes sociais. O termo inserção é visto como um processo dinâmico, imprevisível e fragmentado e que medeia as relações entre educação e emprego. Para a inteligibilidade empírica do objeto de estudo, a autora delimita “trajectórias sócio-profissionais dos diplomados” no sentido de objetivar os percursos dos diplomados entre as instituições escola, trabalho e família.

O trabalho de Saúde (2008), por seu turno, centra-se na análise da empregabilidade dos diplomados pelo Instituto Politécnico de Beja, mas também dos



seus processos de inserção profissional. Envereda por uma concetualização de empregabilidade que assenta em três dimensões analíticas (“perfil de inserção profissional”, “atitudes face ao processo de inserção/procura de emprego” e “conhecimentos, competências, capacidades, qualidades sociais para o exercício profissional”). Empregabilidade que é influenciada por fatores individuais e fatores contextuais, o que permite à autora romper com as conceções mais individualistas em que aquele termo é encerrado, na atualidade, quando se discutem as questões do emprego e desemprego para os jovens e não só. Por sua vez, a inserção profissional é interpretada como “um percurso no qual o indivíduo testa e reconfigura a sua empregabilidade e identidade profissional, fruto da combinação única que faz das informações que recebe das experiências e dos contextos profissionais e formativos por onde passa” (Saúde, 2008: 324). A autora advoga que os percursos de inserção profissional de maior ou menor instabilidade e qualificação influenciam o perfil de empregabilidade, sobretudo no que respeita à fase inicial da transição entre o ensino e o mercado de trabalho. Não deixa também de sublinhar a relevância que têm o maior ou menor empenhamento dos diplomados na procura de emprego e a maior ou menor valorização que fazem dos seus conhecimentos e competências.

Para Sousa (2010), o principal objeto de estudo empírico são os diplomados de determinados cursos do Instituto Politécnico de Viseu e, mais precisamente, os seus processos de transição para o trabalho. Assume um modelo teórico alicerçado nas teses de Rose (1998) sobre a “transição profissional” e adota o termo “transição para o trabalho”, entendida como:

um processo, socialmente organizado e estruturado pelo Estado, empresas e indivíduos, que configura todo o tipo de mercados laborais, implicando invariavelmente uma socialização profissional, já que permite aceder à categoria de assalariado e demarca a entrada efectiva no mercado de trabalho. Representa um efectivo percurso, não um estado, que somente termina com o alcançar de um emprego durável (Sousa, 2010: 10).

Neste ponto, de natureza primeira, afasta-se dos outros estudos que optam pelo termo inserção, embora em boa verdade este assumia significados diversos conforme os estudos em causa. Como seria de esperar, o modelo que avança tem uma natureza compósita englobando as dimensões sociogeográfica (atributos sociais dos diplomados), institucional (Instituto Politécnico de Viseu), política (o papel do Estado por via das políticas de emprego) e económica (mercado de trabalho), que funcionam como fatores

determinantes da transição para o trabalho dos diplomados. Notoriamente são dimensões macroestruturais às quais o autor agrega, mais do que articula, as representações dos jovens sobre a sua passagem do ensino para o mundo de trabalho não deixando, também, de problematizar os seus projetos profissionais.

Num registo que se afasta, em parte, dos padrões que caracterizam os estudos sobre a situação ocupacional dos diplomados do ensino superior, Chaves (2010) interroga-se sobre a inserção profissional de jovens advogados lisboetas. Interrogação que é estruturada a partir de determinados eixos teóricos, inspirados pela conceitualização de Bourdieu, tais como as posições sociais, os valores do trabalho e as avaliações da situação profissional e de si mesmo. A análise descortina os processos sociais desiguitários dos licenciados em Direito no acesso e manutenção na profissão de advogado, referenciando-os, sempre, às avaliações que os jovens fazem da sua situação profissional.

Tomando em consideração um objeto de estudo mais lato do que o adotado nos estudos anteriores, que abrange as relações entre a transição da universidade para o trabalho, a precariedade laboral e a vida familiar, encontramos o estudo de Gonçalves, coord. (2009). No plano teórico, mobiliza-se o conceito de “transição para o trabalho” em que as dimensões estruturais e institucionais têm uma importância decisiva, em parte segundo a conceção de Rose, mas em simultâneo são considerados, como eixos analíticos importantes, os significados e as vivências dos sujeitos face à situação profissional e familiar. Especificamente, o estudo incidiu sobre os licenciados pela Universidade do Porto e, a par de uma análise das variáveis que caracterizam o acesso e as posições no mercado de trabalho, é estabelecida uma tipologia de trajetórias profissionais, em que a precariedade laboral é uma variável fundamental, em que ressaltam as “trajetórias profissionais precárias”, as “trajetórias profissionais híbridas” e as “trajetórias profissionais não precárias”.

Para a apresentação que temos vindo a realizar do modo como os termos inserção e transição vêm sendo mobilizados no quadro da sociologia portuguesa e, não obstante não se centrar nos diplomados do ensino superior, consideramos bastante útil atender à proposta teórica de Oliveira (1998). No estudo que realizou sobre a inserção profissional dos operários da Covilhã no contexto de reestruturação do setor dos lanifícios, nos anos 1990, a autora avança com o conceito de transição profissional, entendido como o “conjunto de estruturas e agentes (Estado incluído) e mecanismos económicos e sociais que contribuem para a produção e transformação de fluxos de

mobilidade para o emprego, em interação com os processos de reprodução da mão-de-obra que integram esses fluxos” (Oliveira, 1988: 44). Tal definição está ancorada na teoria da regulação e na abordagem societal - tão caras aos economistas institucionalistas, como é o caso de Rodrigues (1988), de cujas teses vai mobilizar o conceito de sistema de emprego -, e igualmente na revisão crítica das teses de Rose. Uma importância acentuada é conferida aos modos de gestão da mão-de-obra no sentido lato (envolvendo não somente os empresários, mas também o Estado e os sindicatos) que intervêm na transição profissional dos operários. Mas o seu modelo teórico não se cinge a este aspeto. Apoiando-se nos contributos de Dubar, já por nós abordados em momento anterior deste texto, considera também os percursos de mobilidade dos indivíduos como processos de socialização e de aprendizagem. Neste sentido utiliza o conceito de “trajetórias vividas”, que possibilita aprender as relações entre modos de gestão e aqueles processos de socialização e aprendizagem, servindo como uma “ferramenta” heurísticamente válida, entre outras, para uma tentativa de superação das falsas dicotomias entre estrutura e ação que marcam as discussões no seio da sociologia.

Toda esta discussão sobre os conceitos de inserção e transição, bem como o desenvolvimento que tomam os estudos sobre os diplomados do ensino superior, interligam-se com a reflexão sobre os critérios que se estabelecem para a análise da condição social de jovem e a passagem para a vida adulta, conceitos também eles de definição complexa.

Pode afirmar-se que a noção de juventude<sup>89</sup> tem um carácter polissémico, não correspondendo a um simples conjunto de indivíduos que se situa num determinado intervalo etário. Falar de juventude é falar de uma categoria socialmente construída (Dubet, 1996; Pais, 1993). Numa perspetiva geracional, é estudada como um conjunto de indivíduos pertencentes a uma determinada classe etária, por força do sistema de representações, valores, atitudes e comportamentos com os quais as diferentes gerações se identificam e confrontam (Pais, 1993). Analisam-se os modos de ser e agir que associam um conjunto de indivíduos num grupo, etariamente identificado. Na verdade, não podemos negar a existência de um carácter geracional em algumas das mudanças sociais que marcam a atualidade, uma vez que são muitas vezes os mais jovens os primeiros a serem atingidos por certas transformações que afetam, nomeadamente, os

---

<sup>89</sup> Para uma análise mais aprofundada sobre a noção de juventude e algumas das questões analíticas que são colocadas na análise desta categoria populacional, vejam-se: Galland (2001); Pais, J. (1990; 1993; 1998; 2001); Guerreiro e Abrantes (2004); Alves, N. *et al.* (2011).

sistemas produtivos (decrecentes necessidades de mão de obra, novos perfis profissionais, adoção de formas várias de flexibilização e precarização). Outro modo de abordar a juventude prende-se com a corrente classista, segundo a qual, as juventudes se distinguem em função das suas pertenças de classe (Bourdieu, 1979; Passeron, 1982, 1983 e 1989), havendo tantas “juventudes” quantas as diferentes condições sociais de existência (Bourdieu, 1980). Assim sendo, não existe a juventude, mas juventudes distintas. Já para Rose (1998), a juventude é mais do que uma idade, do que uma geração, do que um termo ou do que um grupo social, diferenciando-se pela origem social, pela situação familiar, pela relação salarial e pela experiência profissional dos indivíduos em causa.

Num outro registo, a juventude é concebida como um período moratório e preparatório para a vida adulta que precede a autonomia social e económica. Galland (1991, 2000 e 2001) afirma que há alguns momentos da vida do indivíduo que assinalam essa passagem para a vida adulta. São eles: o abandono da casa dos pais; o término da formação académica; a obtenção de um emprego; a constituição de uma família – momentos que tendem a estender-se e a prolongarem-se no tempo. Neste sentido, poder-se-á apontar a entrada na vida ativa como um momento de transição, pois é através desta que se consubstancia a emancipação social e económica.

Considerada a juventude na sua pluralidade (e por isso mesmo é aceitável falar-se em juventudes), são, portanto, múltiplas as componentes a ter em conta na passagem à vida adulta. Mas, um denominador comum pode ser delineado no momento atual: a extensão da presença dos jovens no sistema de ensino e o subsequente retardamento da sua entrada no mercado de trabalho e no acesso a uma situação profissional estável e durável.

Ora, atendendo às crescentes exigências em termos de conhecimentos e de competências profissionais, poderemos supor que a transição para o trabalho dos indivíduos que possuem níveis de qualificação académica mais elevados é menos dificultada face àqueles que não completaram estudos de nível superior. Se isso é verdade, também o é o facto de que atualmente, como mencionámos no capítulo anterior, nos deparamos com uma crise de quantidade e de qualidade de emprego, o que se manifesta, recorde-se, nas elevadas taxas de desemprego que afetam nomeadamente os titulares de diplomas do ensino superior (universitário e politécnico). Por sua vez, e como vimos, em termos qualitativos, a transição para o mundo laboral é pautada pela diversidade de formas de emprego atípicas, marcadas por cenários de precariedade, de

sobre qualificação académica e de instabilidade da relação salarial. Cenários que resultam, da coexistência de diversos fatores que exercem um efeito determinante na obtenção e manutenção de emprego pelos jovens (Cachón e Lefresne, 2000; Lefresne, 2003), a saber: as decrescentes necessidades de mão-de-obra; os novos perfis profissionais exigidos pelas mudanças técnicas e organizativas; os critérios de contratação e os procedimentos por meio dos quais as organizações colocam à prova a empregabilidade dos diplomados e que tendem para formas várias de flexibilização na gestão dos recursos humanos; o tradicional período de experimentação prolonga-se e diversifica-se, fomentando uma maior concorrência entre os indivíduos que procuram o seu primeiro emprego e aqueles que o pretendem manter; a diminuta experiência profissional dos jovens diplomados, o que os coloca numa situação vulnerável face àqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho (o que nos remete para a regra do *last in /first out*, em caso de redução de efetivos), particularmente visível no caso dos mercados internos de trabalho. Por outro lado, não é de esquecer que o prolongamento da permanência dos jovens no sistema de ensino, que genericamente se materializa num aumento da sua escolarização, representa para alguns deles uma estratégia com vista a adiarem uma situação de desemprego imediato, no caso de terem transitado para o mercado de trabalho, e incrementarem as suas probabilidades de obter um emprego no futuro.

Face ao exposto, e no seguimento da apresentação e discussão de distintas abordagens teóricas, reafirmamos a nossa proposta de concetualizar a transição do ensino superior para o mercado de trabalho como um processo temporal, não linear, dinâmico e enformado pelas relações complexas entre diversos elementos sociais, como o percurso biográfico e a posição social dos diplomados, o contexto económico, o mercado de trabalho, o sistema de ensino e o Estado.

## **2. Contributos teóricos sobre a procura de emprego**

Antes propriamente de passarmos à análise dos resultados do nosso estudo, importa relembrar alguns dos quadros conceptuais mais relevantes no que concerne às múltiplas relações que se estabelecem entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho, do lado de quem procura emprego, e, concomitantemente, convocar para a

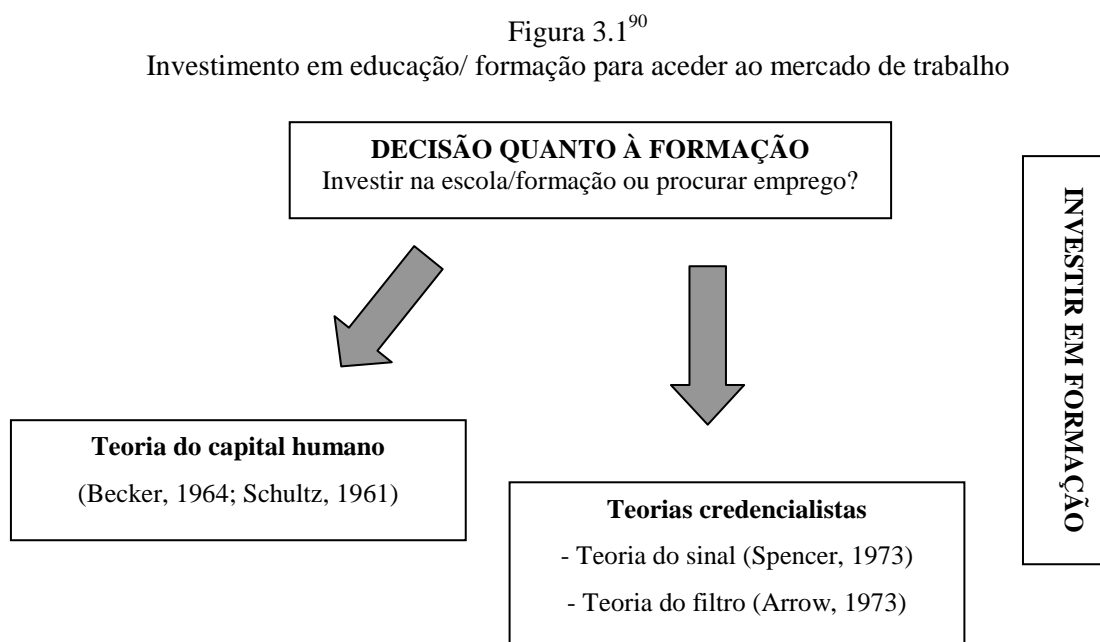
nossa reflexão outros contributos desta feita focados nos processos de seleção da mão-de-obra por parte dos empregadores, ou seja, do lado de quem oferece emprego.

A teoria do capital humano (Becker, 1964; Schultz, 1971), como já referimos, aponta para que a educação é um investimento com custos financeiros diretos (pagamento dessa educação) e indiretos (não obtenção de salário durante o período em que a mesma decorre). Investimento que é feito na expectativa da obtenção de um benefício acrescido, em particular salarial. Por outro lado, as teorias credencialistas (Spence, 1973; Arrow, 1973) consideram que a formação é utilizada pelos empregadores nos processos de seleção dos seus trabalhadores como um sinal, um índice, das suas capacidades para adquirir os conhecimentos e as competências necessários à empresa, ou melhor, para desenvolver as tarefas que o candidato terá que executar no processo de produção de bens e serviços. Enquadram-se no conjunto destas teorias, as teorias do sinal (Spence, 1973) e a do filtro na sua versão original (Arrow, 1973). A primeira, a teoria do sinal, sustenta que para além das dimensões económicas há outros aspetos que interferem nas escolhas e decisões por parte dos empregadores. A educação será apenas um dos instrumentos de seleção, pelo que as decisões daqueles não se baseiam apenas no fator diploma, mas, e sobretudo, numa estimativa sobre a produtividade do indivíduo a contratar, tendo por base uma determinada combinação de “índices” e de “sinais” (respeitantes, entre outros, ao género, à idade, à etnia, às qualificações académicas e profissionais, e à experiência no mundo do trabalho). Ora, como o empregador não conhece a produtividade individual dos candidatos ao emprego, o diploma ganha uma importância proeminente, na medida em que poderá ser um sinal do sucesso do indivíduo e das suas capacidades de conformação às normas, sendo por isso usado pelo empregador, em conjugação com a sua experiência em recrutamentos anteriores; isto com o objetivo de antever a futura produtividade e desempenho do candidato na qualidade de assalariado – quanto mais elevado for o nível de qualificação, mais capacitado será o indivíduo. Assim, o empregador tende a preferir os candidatos mais capazes, logo os detentores de qualificações escolares mais elevadas. Ou seja, o diploma é, nesta ótica, uma forma de medir as potenciais capacidades produtivas que a pessoa poderá desenvolver no desempenho da sua atividade profissional, pelo que as qualificações escolares são um meio de selecionar os candidatos a empregos e de identificar as capacidades de aprendizagem e as eventuais necessidades de formação.

A teoria do filtro, por sua vez, advoga que o desempenho profissional dos indivíduos não depende unicamente da sua formação académica, mas também das suas

aptidões intrínsecas (tais como a inteligência, a capacidade de trabalho, a disciplina e o empenhamento). O diploma dá a conhecer aos empregadores essas aptidões, potencialmente produtivas, e estes utilizam-no na seleção e classificação dos futuros assalariados. Para aqueles, a escola teve um papel de seleção dos indivíduos, ao rejeitar os que não têm capacidades para ter o título académico em causa, e de hierarquização dos diplomados por via das suas classificações. Reforça-se, assim, a assunção de que os resultados académicos permitem aos empregadores perceber quais são os indivíduos mais capazes e mais produtivos. Neste sentido, o que motiva a procura da educação não é tanto o investimento no aumento das competências, mas antes as vantagens que o diploma poderá significar enquanto “filtro” no mercado de trabalho. Por outro lado, as aptidões intrínsecas só podem ser comprovadas em contexto de trabalho, o que introduz a incerteza no momento da seleção por parte do empregador.

Do lado de quem procura o emprego, a decisão passará, por conseguinte, por optar entre duas alternativas: investir em (mais) formação ou procurar emprego (Figura 3.1). Tomada de decisão que estará condicionada pela perceção que cada um tem da sua situação face às exigências e aos interesses dos empregadores (isto é, ao mérito e ou credenciais que pensam deter) e pelo benefício esperado (salário) advindo da formação adquirida.



<sup>90</sup> Figura construída a partir de ANECA (2009).

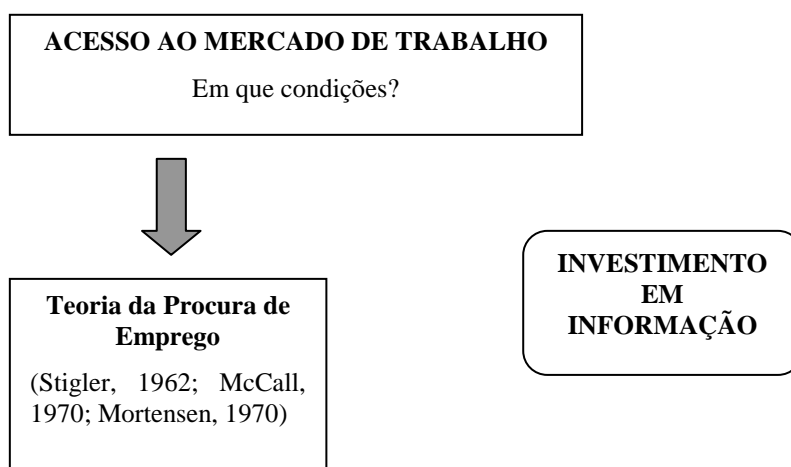
O funcionamento do mercado de trabalho implica, por outro lado, o acesso à informação, quer por parte de quem oferece, quer de quem procura emprego. Os primeiros utilizam, como vimos, os instrumentos disponíveis de identificação e seleção dos indivíduos potencialmente mais produtivos, tais como os conhecimentos e as competências certificados pelo diploma, reduzindo desse modo a incerteza quanto ao potencial produtivo do futuro empregado. Já os segundos, os que estão à procura de emprego, desconhecem todas as oportunidades de emprego disponíveis e as suas respetivas remunerações, o que implica custos gerados pelo esforço da procura até encontrar uma ocupação (Stigler, 1962; McCall, 1970; Mortensen, 1970).

A teoria da procura de emprego (*job search theory*) decorre precisamente dessa constatação (Figura 3.2). Na sua versão inicial (Stigler, 1962), e posteriormente na de McCall (1970) e de Mortensen (1970), postula-se que a informação sobre as oportunidades de emprego é imperfeita e que na ausência de transparência, o acesso à informação carrega custos (e incertezas), implicando tempo e mobilidade. Não basta que um ou vários postos de trabalhos se encontrem disponíveis, é necessário que os indivíduos que procuram emprego tenham acesso a essa informação. A decisão de aceitação ou rejeição de um emprego é tomada em função de um princípio de otimização entre a duração e os custos da procura e o salário oferecido. Os defensores desta teoria argumentam que uma parte do desemprego provém da procura de melhores empregos; tratar-se-ia, pois, de um “desemprego voluntário”. Isto é, um trabalhador abandona o seu emprego com o objetivo de procurar outra situação laboral com melhores condições. Tal período de desemprego seria, portanto e de certa forma, um investimento que os esperados acréscimos de rendimentos deveriam amortizar. Os indivíduos que se encontram nessa situação, ou melhor, que procuram emprego, agem estrategicamente pois, apesar de alguns dos seus atributos não estarem diretamente sob o seu controle (género, idade ou raça) – e não refletirem os seus conhecimentos e as suas competências –, podem ser usados como filtros na seleção e contratação laboral. Por sua vez, outras variáveis (tal como a escolaridade) podem ser utilizadas astuciosamente pelos indivíduos; seriam, portanto, credenciais favoráveis ao sujeito. Assim, o indivíduo pode elevar o seu nível de escolaridade se presumir que os anos de estudo são usados pela empresa como um indicador do potencial de produtividade e um dos critérios eleitos para fazer a triagem entre os diversos candidatos ao emprego, admitindo-se que aqueles que atingem um certo nível habilitacional apresentam determinados atributos como, por exemplo, inteligência, disciplina e persistência,



fundamentais para superar eventuais obstáculos que surjam em contexto de trabalho. Para os empregadores, se o indivíduo é inteligente e perseverante, mais fácil e rapidamente adquirirá os conhecimentos específicos necessários para desenvolver as suas tarefas. Portanto, o investimento em capital humano seria, nesta perspetiva, um modo eficiente de revelar ao empregador as qualidades dos sujeitos, pelos quais as empresas contratantes estariam dispostas a pagar.

Figura 3.2<sup>91</sup>  
Acesso ao mercado de trabalho

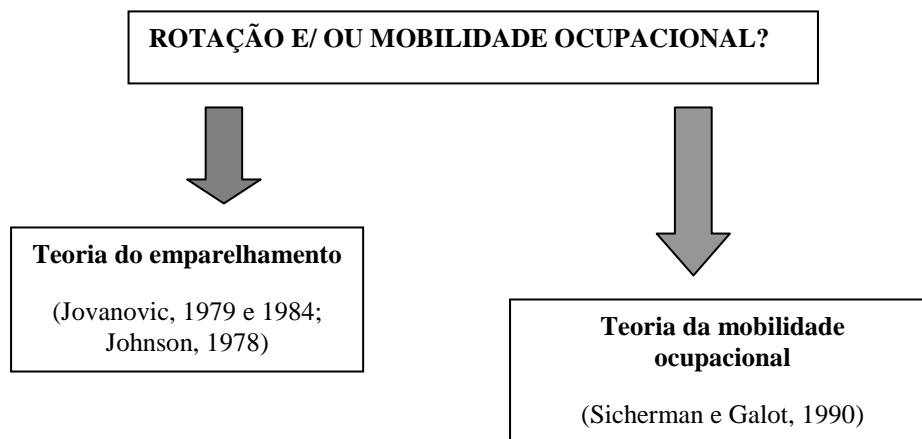


É precisamente neste enquadramento que a procura pelo emprego ganha um caráter de investimento em capital humano, onde os que oferecem e os que procuram emprego têm em consideração a importância da qualificação (académica e profissional) quer no processo de procura de emprego, quer no da escolha do candidato por parte do empregador. Neste sentido, o sistema de ensino funcionaria como um mecanismo corretor do problema de informação imperfeita do mercado.

A teoria do emparelhamento (Jovanovic, 1979; Johnson, 1978) e a da mobilidade ocupacional (Sicherman e Galot, 1990), consideram, assim, que os desajustamentos (ou a desadequação) entre o nível de qualificação académica detido pelo trabalhador e o exigido pelos postos de trabalho ocupados não são mais do que desequilíbrios transitórios intrínsecos ao mercado de trabalho. Apontam ainda para que tais desajustamentos ocorram fundamentalmente nas primeiras etapas da vida ativa dos indivíduos, situação que tende a corrigir-se em empregos posteriores.

<sup>91</sup> Figura construída a partir de ANECA (2009).

Figura 3.3<sup>92</sup>  
Decisão de permanência no emprego



Mas o funcionamento do mercado de trabalho apresenta fenómenos dificilmente explicáveis pelas teorias apontadas, as quais se baseiam em modelos de decisão dos principais agentes sociais envolvidos nos processos de transição entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho (os diplomados e os empregadores). Efetivamente o mercado de trabalho não funciona de acordo com os princípios da livre concorrência e da perfeita mobilidade de indivíduos entre empregos.

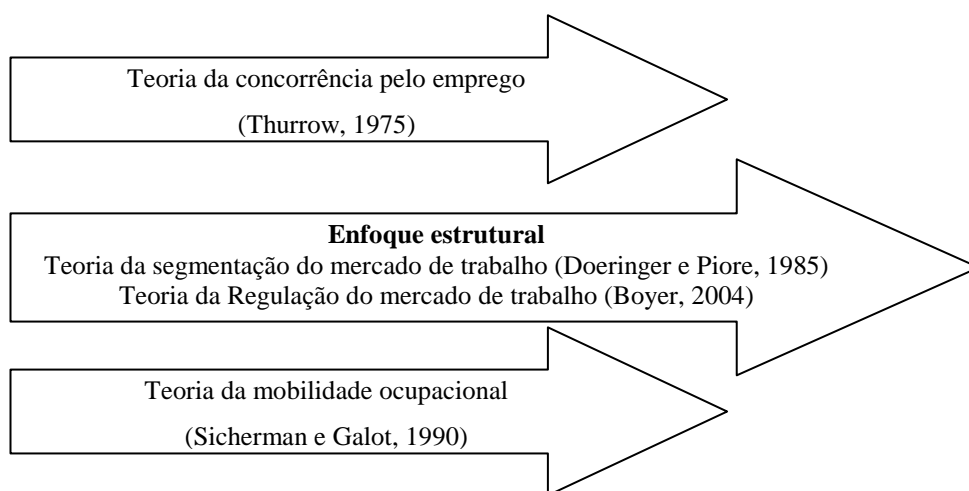
Outras teorias apresentam contributos importantes (Figura 3.4). É o caso das teorias da segmentação (Doeringer e Piore, 1985) e da regulação do mercado de trabalho (Boyer, 2004), que já abordámos acima. Por sua vez, a teoria da concorrência pelo emprego, inserta nas teorias institucionalistas, também conhecida pela teoria da “fila de espera”, firma-se em dois princípios basilares (Alves, N., 2008: 178): um, que defende que a produtividade está associada ao emprego e não ao trabalhador, pelo que este terá sempre que obter formação por parte da empresa para ocupar um posto de trabalho; outro, que afirma que os empregadores selecionam os seus trabalhadores, não com base na produtividade expectável, mas antes na sua capacidade para serem formados. Como o empregador “desconhece à partida as capacidades formativas dos indivíduos”, o diploma representa um sinal dessa capacidade permitindo ao empresário fazer uma previsão dos custos associados a essa formação<sup>93</sup>. Apoiando-se nesses sinais, os empregadores ordenam os candidatos ao emprego que se distribuem por uma “fila de

<sup>92</sup> Figura construída a partir de ANECA (2009).

<sup>93</sup> Custos de formação que, segundo Thurrow (1975), incluem os custos de aprendizagem das regras e das normas da organização, dos hábitos de trabalho (assiduidade e pontualidade, por exemplo) ou ainda os custos associados aos riscos subjacentes à contratação dos assalariados os quais resultam, nomeadamente, das imprecisões no cálculo dos custos de formação do novo trabalhador.

espera”, ocupando as posições cimeiras aqueles cujos custos de formação para a empresa se estima sejam os menos onerosos (que são, à partida, os que detêm qualificações mais elevadas). Nesta perspetiva, a função da educação não será tanto a de produzir aptidões (as quais se encontram relacionadas com determinados níveis de produtividade e de salário), mas sim a de certificar a capacidade de formação e de aquisição de aptidões no próprio emprego. O nível de qualificação académica torna-se, desta forma, um dos fatores determinantes da posição relativa do indivíduo na “fila de espera”, tanto mais que a seleção dos trabalhadores é feita na base de uma lógica económica que objetiva a minimização dos custos de formação custeados pela empresa (Alves, N., 2008). Os indivíduos vêm-se assim forçados a ampliar as suas qualificações, isto é, a investir em mais educação, para poderem manter a sua posição relativa na “fila de espera” (Idem, *ibidem*). O acesso a cada segmento (Doeringer e Piore, 1985), ou “fila” (Thurrow, 1975), encontra-se regulado, bem como os sinais da capacidade de formação no posto de trabalho (credenciais educativas), seja pela posição ocupada na estrutura organizacional (mercados internos ou mercados externos, primários ou secundários, *insiders* ou *outsiders*), seja pela pertença a um determinado estatuto social. Os posicionamentos no mercado de trabalho serão, nesta ótica, influenciados pelas escolhas racionais que os indivíduos fazem no sentido das suas próprias trajetórias profissionais, por via da acumulação de conhecimentos e de experiências vivenciadas entre empregos intra e ou interorganizações (Sicherman e Galor, 1994).

Figura 3.4<sup>94</sup>  
Funcionamento do mercado de trabalho



<sup>94</sup> Idem, *ibidem*.

### **3. Posições no mercado de trabalho dos diplomados**

Tendo por enquadramento as propostas teóricas avançadas, passaremos a abordar as posições no mercado de trabalho dos diplomados (tomando em consideração o primeiro e o atual emprego). Assumiremos uma leitura longitudinal e retrospectiva, o que pode conferir uma melhor compreensão de como se foi desenvolvendo ao longo do tempo a transição do ensino para o mercado de trabalho<sup>95</sup>.

#### **3.1. Primeiro emprego**

No último ano curricular das suas licenciaturas, 65,2% dos inquiridos tiveram unicamente a condição de estudantes, enquanto 12,0% estudaram e executaram trabalhos ocasionais pelos quais recebiam uma remuneração e 22,8% exerceram uma atividade profissional regular (trabalhadores estudantes)<sup>96</sup>. Na medida em que representam situações diferenciadas no mercado de trabalho, o que iria enviesar os resultados obtidos, abordaremos por agora os inquiridos que tiveram a condição de estudante. No ponto 3.2. abordaremos aqueles últimos.

É cada vez mais observável nas IES a existência de estudantes que durante o seu curso têm atividades remuneradas, circunstanciais e episódicas. Facto que expressa, por exemplo, a alteração da composição classista ao nível do estudantado, com a maior presença de jovens provenientes de agregados domésticos com recursos económicos limitados. Neste caso, os trabalhos ocasionais contribuem para o pagamento das despesas do estudante ou mesmo para as despesas familiares. Claro que não é de excluir a procura de recursos financeiros para atividades de fruição dos jovens ou mesmo para obter independência económica face à família. Acrescente-se ainda um outro aspeto - 25,3% dos inquiridos consideram que os trabalhos ocasionais permitiram adquirir experiência e conhecimentos profissionais, o que lhes facilitou o acesso ao primeiro emprego.

No decurso do designado desemprego de inserção (correspondente ao tempo de procura efetiva de emprego após a conclusão da licenciatura), 45,9% dos inquiridos

---

<sup>95</sup> Estamos conscientes que o texto terá uma tónica descritiva, que consideramos ser necessária para o desenvolvimento da nossa tese.

<sup>96</sup> Os trabalhadores estudantes não integram este ponto porquanto já estavam inseridos no mercado de trabalho.

realizaram trabalhos ocasionais, com especial incidência para os que se diplomaram nas áreas de AR, PA e FPCE (Quadro 3.1). Volume apreciável de inquiridos, que aponta para uma postura de contornar, pelo menos em parte, algumas das dificuldades económicas e sociais que estão presentes no período de desemprego de inserção. Quais as atividades que realizaram? As atividades administrativas, comerciais, informáticas, *call centers* e restauração ocupam a posição cimeira, seguidos da Educação e formação. A autoproposta aparece como o meio mais usado pelos diplomados para aceder a estes empregos. São atividades, necessariamente instáveis e precárias, na maioria das vezes inserindo-se na economia clandestina, e que funcionam, para muitos diplomados, como momentos de espera do emprego que se tem a expectativa de obter e, que se almeja que esteja no âmbito da sua formação académica. Não deixam de ser um meio para a obtenção de recursos financeiros, embora limitados, para os diplomados e famílias. Destacam-se nesta situação os diplomados de ENG, embora se observe a desigualdade entre áreas de educação. Bédwué e Cahuzac (1997), Bédwué e Giret (2004) e Bédwué *et al.* (2000), sublinham a importância que a realização de trabalhos laborais ocasionais pode ter no que concerne à aquisição de novas aprendizagens e ao desenvolvimento de competências, facilitando, ainda que de modo não direto e automático, o acesso mais rápido a um emprego regular bem como ao acesso de empregos qualificados. Em parte o nosso estudo não confirma esta tese se atendermos às declarações dos inquiridos. 74,7% admitem que os trabalhos ocasionais não facilitaram o acesso ao primeiro emprego.

Quadro 3.1  
Indicadores sobre o acesso ao primeiro emprego, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
<b>Executou trabalhos ocasionais</b>												
Sim	56,3	60,5	41,7	18,2	36,4	54,2	12,5	50,0	30,7	53,3	60,0	45,9
Não	43,7	39,5	58,3	81,8	63,6	45,8	87,5	50,0	69,3	46,7	40,0	54,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(151)	(38)	(36)	(11)	(11)	(24)	(32)	(30)	(88)	(30)	(20)	(471)
<b>Tipos de trabalhos ocasionais</b>												
1	53,1	73,7	93,3	100,0	100,0	72,7	33,3	50,0	62,5	64,3	75,0	63,1
2	1,2	10,5	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	7,1	0,0	2,6
3	38,3	15,8	0,0	0,0	0,0	27,3	33,3	25,0	4,2	28,6	25,0	25,1
4	3,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,5
5	1,2	0,0	6,7	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0	0,0	0,0	0,0	2,6
6	2,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	5,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(81)	(19)	(15)	(1)	(3)	(11)	(3)	(12)	(24)	(14)	(12)	(195)
<b>Os trabalhos ocasionais facilitaram o acesso ao primeiro emprego?</b>												
Sim	24,4	21,7	26,7	0,0	75,0	30,8	50,0	46,7	7,4	37,5	8,3	25,3
Não	75,6	78,3	73,3	100,0	25,0	69,2	50,0	53,3	92,6	62,5	91,7	74,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(86)	(23)	(15)	(2)	(4)	(13)	(4)	(15)	(27)	(16)	(12)	(217)
<b>Enfrentou dificuldades</b>												
Sim	73,5	76,3	58,3	63,6	45,5	58,3	40,6	76,7	81,6	73,3	75,0	70,4
Não	26,5	23,7	41,7	36,4	54,5	41,7	59,4	23,3	18,4	26,7	25,0	29,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(151)	(38)	(36)	(11)	(11)	(24)	(32)	(30)	(87)	(30)	(20)	(470)

Legenda:

FPCE - Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Tipo de trabalhos ocasionais: 1- Atividades administrativas, comerciais e informáticas. *Call centers*. Restauração; 2 - Atividades artísticas; 3 - Educação e formação; 4 – Desporto; 5 Atividades rurais; 6 – Saúde e serviços pessoais.

Na procura do primeiro emprego, uma ampla parcela dos licenciados declaram ter tido dificuldades (quadro acima). Encontramos para a generalidade das áreas de educação valores elevados, com exceção de ENG e AC que apresentam percentagens abaixo dos 50,0%. Confrontados sobre o tipo de dificuldades encontradas no acesso ao primeiro emprego, a Diminuta oferta de empregos na sua área geográfica de interesse, o Excesso de licenciados com o seu curso e a Falta de empregos para licenciados com o seu curso, exibem as médias mais elevadas. Os itens relacionados diretamente com a oferta de emprego são expressivos em todas as áreas (em algumas delas ocupam a posição cimeira). Dificuldades que traduzem, em parte, o contexto socioeconómico em que se desenvolveu o acesso ao primeiro emprego. Quanto à valorização do excesso de diplomados no sentido de ser uma das causas das dificuldades (e correlativamente do

desemprego de inserção, mais importante nas áreas FPCE, SA, ENG e AC), podemos entender como uma postura crítica dos inquiridos face ao ensino superior, neste caso o IPVC. Recorrentemente esta tese é avançada, o que, em última instância, nos remete para as relações entre ensino e sistema produtivo. Uma perspetiva acentua que persiste um deficit de recursos humanos com uma qualificação académica de nível superior em Portugal, e isto não obstante a sua redução no passado recente (aumento do peso relativo deste segmento no seio da população ativa de 11,3%, em 2003, para 16,0% passados sete anos, sendo em 2011 de 18,1%). O valor médio da UE serve de comparação para essa constatação (cerca de 28,0% naquele último ano). Uma maior qualificação académica impulsionaria o desenvolvimento de atividades profissionais inovadoras, alicerçadas no conhecimento científico e de elevado valor acrescentado, no plano económico, com os consequentes impactos no acréscimo do consumo e na sedimentação política das classes médias na estrutura social. Outra, sem ignorar completamente a anterior, coloca mais a tónica na questão da qualidade do emprego para os diplomados pelo sistema produtivo. Isto é, se o perfil dos empregos criados correspondem aos conhecimentos e competências adquiridos pelos diplomados. Tal disjunção pode induzir a situações de subqualificação ou sobrequalificação académica, como veremos mais à frente. É, portanto, crucial, no contexto de uma Europa cada vez mais escolarizada, que o sistema produtivo (o Estado incluído como empregador) possa endogeneizar essa população com elevada escolarização, mas não por via de um emprego empobrecido em termos de natureza e conteúdo. E, ainda, podemos encontrar uma outra posição, mais elitista, que aponta para um cerceamento da dimensão da oferta de ensino (instituições, cursos e vagas), como forma de controlar a produção de diplomados, tornando o título académico um bem mais escasso, e assim reduzir a correspondente oferta de mão-de-obra (o que não deixaria de conduzir a um aumento da vantagem remuneratória dos diplomados empregados)<sup>97</sup>, bem como estancar a denominada desvalorização dos diplomas. É bastante polémica esta posição. A sua concretização, por via de políticas públicas, iria ao arrepio da tendência estruturante de uma crescente qualificação académica da população portuguesa, como já identificámos acima. Para Costa (2012), se tal acontecesse, impediria o processo de mobilidade

---

<sup>97</sup> Para 2010, em Portugal os diplomados com o ensino superior obtinham uma remuneração do trabalho 69,0% superior à auferida por aqueles que tinham como escolaridade máxima o ensino secundário, considerando o escalão etário dos 25 aos 64 anos. Essa percentagem reduzia-se para 59,0% no escalão dos 25 aos 34 anos. No conjunto dos países da OCDE, ocupávamos uma posição cimeira em termos da hierarquia da vantagem remuneratória dos diplomados (para este indicador a média da OCDE era de 53,0%) e, por exemplo, nos países do norte da Europa não era superior aos 30,0%. Cf. OCDE (2012).

educacional ascendente de sujeitos provenientes de famílias com baixos recursos económicos, educacionais e profissionais e, por sua vez, de acesso às profissões mais qualificadas (processo de mobilidade social que tem caracterizado as mudanças estruturais da sociedade portuguesa nos últimos quarenta anos), incrementaria as “desigualdades educativas da população”, conduziria à elitização social dos diplomados e, em simultâneo, à ampliação do papel do ensino superior, provavelmente do universitário, como instituição da reprodução social.

Quadro 3.2  
Importância atribuída às dificuldades na procura do primeiro emprego, por área de educação

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FPCE	Média	3,77	4,25	4,61	3,41	2,50	4,38	1,67	2,67	3,64	3,68
	D.P.	1,290	1,027	0,663	1,587	1,405	0,967	1,015	1,340	1,419	1,420
AR	Média	3,59	3,90	3,03	4,04	2,72	4,34	4,28	4,03	4,31	4,18
	D.P.	1,211	1,205	1,117	1,036	1,251	0,936	0,922	1,239	0,850	0,983
CE	Média	3,71	3,90	3,95	4,26	2,90	3,81	2,57	3,65	3,81	3,86
	D.P.	1,007	0,995	0,921	0,872	0,852	1,167	1,287	1,182	1,167	1,389
INF	Média	4,00	4,50	2,83	4,83	4,33	4,71	4,43	4,29	4,57	4,86
	D.P.	0,894	0,837	0,408	0,408	1,033	0,756	0,787	0,756	0,535	0,378
ENG	Média	4,50	4,80	4,00	4,20	3,50	3,00	4,00	3,50	4,50	4,50
	D.P.	1,000	0,447	1,155	0,447	1,000	1,414	0,816	1,291	0,577	0,577
IT	Média	3,36	4,14	3,14	4,36	3,64	3,43	3,29	4,36	4,00	4,50
	D.P.	0,745	0,864	0,949	0,842	1,082	0,938	1,383	0,633	0,961	0,760
AC	Média	3,46	4,08	4,08	3,62	2,00	3,77	2,08	4,31	4,00	3,69
	D.P.	1,330	1,188	1,038	1,850	1,000	1,235	1,320	1,182	0,913	1,251
ASP	Média	3,59	3,73	3,32	4,32	3,27	3,82	2,73	3,55	4,32	4,41
	D.P.	0,959	1,077	0,839	1,323	1,241	0,733	1,032	1,057	1,041	0,959
SA	Média	3,65	4,49	4,75	4,34	2,38	4,14	1,31	3,01	4,15	3,65
	D.P.	1,355	0,904	0,575	0,999	1,358	1,225	0,781	1,468	0,905	1,426
SP	Média	3,95	3,68	3,55	4,43	3,36	3,64	2,82	4,18	4,10	4,14
	D.P.	0,999	1,086	1,143	0,870	1,002	1,136	1,593	0,853	0,944	0,941
PA	Média	3,40	4,20	3,13	4,53	3,07	3,93	3,07	3,00	4,00	4,13
	D.P.	1,121	0,561	0,990	0,640	1,387	1,163	1,438	0,784	1,254	1,060
Total	Média	3,69	4,18	4,11	3,98	2,73	4,11	2,26	3,29	3,97	3,90
	D.P.	1,206	1,021	1,046	1,320	1,344	1,092	1,433	1,377	1,157	1,289

Legenda:

1- Não necessidade de licenciados com o seu curso pelas empresas e outras organizações; 2- Diminuta oferta de empregos na sua área geográfica de interesse; 3- Excesso de licenciados com o seu curso; 4- Não ter experiência profissional; 5- Inexistência de conhecimentos pessoais para aceder ao emprego; 6- Falta de empregos para licenciados com o seu curso; 7- Desconhecimento do curso por parte dos empregadores; 8- Fracas condições salariais oferecidas pelas empresas e outras organizações; 9- Inexistência de apoio na procura do emprego pelo IPVC; 10- Inexistência de apoio pelo Centro de Emprego.

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Escala de 1 = Nada importante a 5 = Muito importante.



Um segmento dos respondentes (20,3%) procurou emprego nos últimos meses antes de terminar a licenciatura, o que é demonstrativo de alguma pro-atividade na procura - constatação mais evidente para os que se formaram em PA, SA e ASP; já para CE encontramos o valor mais baixo. Procura iniciada, para uma maioria, entre os 0 e os 3 meses antes do término da licenciatura (sobressaem AC, SA e IT).

Quadro 3.3  
Procura do primeiro emprego, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
<b>Procura do primeiro emprego</b>												
Nos últimos meses antes de terminar a licenciatura	16,1	17,9	6,1	18,2	18,2	25,0	22,6	25,9	28,4	17,9	33,3	20,3
Imediatamente após ter terminado a licenciatura	73,2	60,7	78,8	63,6	72,7	54,2	58,1	74,1	69,3	60,7	44,4	67,9
Alguns meses após ter terminado a licenciatura	8,1	10,7	6,1	18,2	0,0	4,2	3,2	0,0	2,3	10,7	11,1	6,3
Não procurei	1,3	10,7	6,1	0,0	9,1	4,2	12,9	0,0	0,0	7,1	11,1	3,8
Outra situação.	1,3	0,0	3,0	0,0	0,0	12,5	3,2	0,0	0,0	3,6	0,0	1,8
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>N</b>	<b>(149)</b>	<b>(28)</b>	<b>(33)</b>	<b>(11)</b>	<b>(11)</b>	<b>(24)</b>	<b>(31)</b>	<b>(27)</b>	<b>(88)</b>	<b>(28)</b>	<b>(18)</b>	<b>(448)</b>
<b>Tempo de procura do primeiro emprego antes do término da licenciatura</b>												
0 a 3 meses	62,9	71,4	50,0	75,0	50,0	83,3	87,5	71,4	85,2	62,5	37,5	69,8
4 a 6 meses	31,4	28,6	50,0	25,0	50,0	16,7	12,5	14,3	14,8	37,5	37,5	25,9
7 e mais meses	5,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	14,3	0,0	0,0	25,0	4,3
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>N</b>	<b>(35)</b>	<b>(7)</b>	<b>(4)</b>	<b>(4)</b>	<b>(2)</b>	<b>(6)</b>	<b>(8)</b>	<b>(7)</b>	<b>(27)</b>	<b>(8)</b>	<b>(8)</b>	<b>(116)</b>

Legenda:

FPCE - Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

a) Refere-se unicamente aos que procuraram emprego antes de terminar a licenciatura.

Para 67,9% dos inquiridos a procura do primeiro emprego começou imediatamente após terem terminado a licenciatura (com realce para CE, ASP, e FPCE que apresentam percentagens acima dos 70,0%) e para 6,3% uns meses após o término do seu curso. 3,8% relatam nunca ter procurado emprego (tendo-lhes sido proposto um emprego ou criaram o seu próprio emprego).

Após a conclusão da licenciatura, a grande maioria dos inquiridos<sup>98</sup> acedeu ao seu primeiro emprego regular<sup>99</sup>. Por sua vez, 6,8% transitaram para um estágio ou um

<sup>98</sup> Não incluímos aqui os trabalhadores-estudantes.

curso de formação profissional – fazendo uso das políticas públicas de apoio ao emprego - e 1,5% prosseguiram os seus estudos no ensino superior. Uma parcela reduzida (3,0%) menciona que, à data de aplicação do inquérito, ainda está à procura do primeiro emprego regular<sup>100</sup>. AC destaca-se pela percentagem de inquiridos que permaneceram exclusivamente no ensino superior; IT, CE e AC pelo peso dos que frequentaram um estágio ou um curso de formação profissional.

Quadro 3.4  
Situação ocupacional após a conclusão do curso, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
Acedeu ao primeiro emprego	94,7	68,4	80,6	90,9	90,9	79,2	75,0	83,3	98,9	93,3	85,0	88,7
Até ao momento ainda está à procura do primeiro emprego	1,3	15,8	2,8	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0	0,0	0,0	10,0	3,0
Prosseguiu exclusivamente os estudos no ensino superior	0,0	5,3	2,8	0,0	0,0	0,0	12,5	0,0	0,0	0,0	0,0	1,5
Frequentou exclusivamente um estágio ou um curso de formação profissional	4,0	10,5	13,9	9,1	9,1	20,8	12,5	6,7	1,1	6,7	5,0	6,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(151)	(38)	(36)	(11)	(11)	(24)	(32)	(30)	(88)	(30)	(20)	(471)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Unicamente cerca de 7,0% dos nossos inquiridos recorreram às designadas Medidas das políticas ativas do mercado de trabalho. Apontámos antes que o papel do Estado como entidade empregadora é um dos elementos que enformam o processo de

<sup>99</sup> Considera-se emprego regular uma atividade profissional remunerada exercida continuamente a tempo inteiro ou a tempo parcial, isto é, não esporadicamente, como acontece com os trabalhos ocasionais.

<sup>100</sup> Distribuem-se da seguinte forma por áreas de educação: 42,9% em AR; 21,4% em ASP; 14,3% em PA; 7,1% em CE.

transição dos diplomados do ensino para o mercado de trabalho. Rose (1998) salienta precisamente essa importância. Papel que se concretiza na conceção e operacionalização daquelas medidas direcionadas para o emprego dos diplomados (criação de novos empregos ou manutenção dos empregos existentes) e que tem, por vezes, um significado decisivo para o seu posicionamento no mercado de trabalho.

A propósito disso, importa introduzir, unicamente em jeito de nota, algumas dessas Medidas que estiveram disponíveis em Portugal no arco temporal entre 2005 e 2011 (período que medeia o primeiro ano em que se diplomaram os nossos inquiridos e o ano de aplicação do nosso inquérito) e que abrangiam os diplomados do ensino superior, a par de outras categorias populacionais<sup>101</sup>. Sublinhe-se, mais uma vez, a centralidade que as políticas ativas do mercado de trabalho têm no quadro da regulação da procura e oferta de mão-de-obra e no modo como o Estado se posiciona face ao emprego e ao desemprego.

A Estratégia Europeia para o Emprego, implantada desde 1997, assenta na importância crescente das políticas ativas de emprego, ao nível da UE e de cada um dos seus estados membros. Políticas que são orientadas para o emprego. Todavia, a evolução económica da UE, em que preponderam períodos de baixo ou mesmo nulo crescimento económico na generalidade dos países, não tem permitido evidenciar os efeitos daquelas políticas. Ainda que com algumas variantes, a multiplicidade dessas medidas pode ser agrupada em cinco categorias principais, tendo em conta a informação do quadro abaixo: os estágios profissionais (que subsidiam a contratação e formação em contexto de trabalho, podendo o formando ser (ou não) contratado pela mesma entidade, no término do estágio); as medidas ocupacionais (que subsidiam a colocação, por período limitado, de trabalhadores desempregados em instituições do setor público ou em organizações sem fins lucrativos); o apoio à contratação (subsidia a contratação de desempregados e trabalhadores pertencentes a grupos desfavorecidos por empresas do setor privado da economia); o apoio ao empreendedorismo (que subsidia a constituição de novas entidades de pequena dimensão que contratem trabalhadores por conta de outrem); o apoio à criação do próprio emprego (subsidia a criação do próprio emprego por trabalhadores desempregados).

---

<sup>101</sup> A recolha efetuou-se fundamentalmente a partir da informação disponibilizada no sítio do IEFP. Tivemos igualmente em consideração os trabalhos de Sousa (2010), Varejão e Dias (2012) e Centeno *et al.* (2008). Temos a consciência que o inventário apresentado pode pecar por defeito.

**Quadro 3.5**  
Principais medidas de apoio à transição para o trabalho dos diplomados do ensino superior,  
entre 2005 e 2011

TIPO DE MEDIDAS <sup>102</sup>	EXEMPLO DE MEDIDAS	ENQUADRAMENTO LEGAL	DESTINATÁRIOS	OBJETIVOS
ESTÁGIOS	Programa estágios profissionais	Criado pela Portaria nº 268/97 de 18 de abril, com sucessivas alterações ao longo dos anos.	Jovens com idade até aos 35 anos, à procura do 1º emprego ou de novo emprego, sem ocupação na área por mais de 1 ano, e que sejam detentores de formação de nível superior.	Aperfeiçoar e complementar as competências socioprofissionais, de modo a facilitar o processo de transição entre os sistemas educativo e formativo e o mercado de trabalho.
	Programa Inov-Jovem estágios	Criado pela Portaria nº 586-A/2005 de 08 de julho. Alterado em 2008 com a Portaria nº 1103/2008 de 2/10.	Jovens com idade inferior a 35 anos, habilitados com qualificação de nível superior em áreas de formação selecionadas e que estejam à procura do 1º ou de novo emprego. A partir de 2008 só os desempregados são abrangidos pela medida.	Facilitar a inserção profissional de jovens e desenvolver as suas competências socioprofissionais bem como a sua inserção na vida ativa. Promover a articulação entre os sistemas educativo e de formação e os diversos setores da atividade económica.
	Programa Inov-Social	Resolução do Conselho de Ministros nº 112/2009, de 26/11. Portaria nº 1451/2009, de 28/12 estabelece o regime de concessão dos apoios técnicos e financeiros.	Jovens até aos 35 anos, desempregados à procura de 1º ou novo emprego, que possuam uma licenciatura nas áreas da economia, gestão, direito, ciências sociais ou engenharia.	Promover as qualificações e a inserção profissional de jovens, com o objetivo matricial de capacitação das entidades beneficiárias – instituições sem fins lucrativos que atuam nas áreas da solidariedade social, desenvolvimento local, empreendedorismo social e atividades culturais.

<sup>102</sup> Existem medidas que são de natureza transversal aos vários tipos elencados no quadro. Optamos por categorizar cada uma das medidas de acordo com a prevalência da ação que nela estava incluída.

	EXEMPLO DE MEDIDAS	ENQUADRAMENTO LEGAL	DESTINATÁRIOS	OBJETIVOS
ESTÁGIOS	Estágios Qualificação Emprego	Portaria 131/2009, de 30/01.	Pessoas com mais de 35 anos, à procura do 1º emprego ou de novo emprego, que concluíram, há menos de 3 anos, aferidos à data da candidatura, um curso de ensino superior.	Apoiar a transição entre o sistema de qualificação e o mercado de trabalho, bem como a melhoria das qualificações e a reconversão da estrutura produtiva. Complementar e aperfeiçoar as competências dos desempregados. Apoiar a inserção na vida ativa de desempregados que obtiveram qualificação em áreas distintas da sua qualificação de origem. Melhorar o acesso por parte dos empregadores a novas formações e competências e promover a criação de emprego em novas áreas.
	Estágios Profissionais na Administração Pública	Criado pelo Decreto-Lei nº 326/99, de 18/08 e regulamentado pelo Despacho conjunto nº 1039/2005 e pela portaria nº 1256/2005, ambos de 2/12. Sujeito a alterações sucessivas ao longo dos anos.	Jovens licenciados (no mínimo) até aos 35 anos, à procura do 1º emprego, desempregados à procura de novo emprego ou jovens à procura de emprego correspondente à sua área de formação e nível de qualificação.	Possibilitar aos jovens com qualificação superior a realização de um estágio profissional em contexto real de trabalho. Promover novas formações e novas competências profissionais que possam potenciar a modernização dos serviços públicos. Garantir o início de um processo de aquisição de experiência profissional em contato e aprendizagem com regras, boas práticas e sentido de serviço público. Fomentar o contato dos jovens com outros trabalhadores e atividades.
APOIO À CONTRATAÇÃO	Apoio ao emprego e à contratação	Decreto-Lei 34/96 e pela Portaria 196-A/2001, de 10/03 (alterada pela Portaria 255/2002, de 12/03).	Jovens à procura do 1º emprego, DLD, desempregados beneficiários do rendimento social de inserção e desemp. com 45 anos ou +	Promover a criação de postos de trabalho e a contratação de trabalhadores com um deficit de empregabilidade.
APOIO AO EMPREENDEDORISMO	Iniciativas Locais de Emprego	Portaria 196-A/2001, de 10/03. Portaria nº 255/2002 de 12/03. Portaria nº 183/2007 de 9/02. Portaria nº 985/2009 de 4/09. Portaria 58/2011 de 28/01.	Desempregados. Jovens à procura do 1º emprego. Trabalhadores por conta própria ou por conta de outrem, em risco de desemprego.	Incentivar e apoiar projetos que deem lugar à criação de novas entidades, independentemente da respetiva forma jurídica, e que originem a criação líquida de postos de trabalho e contribuam para a dinamização das economias locais, mediante a realização de investimentos de pequeno volume.

TIPO DE MEDIDAS	EXEMPLO DE MEDIDAS	ENQUADRAMENTO LEGAL	DESTINATÁRIOS	OBJETIVOS
<b>APOIO À CRIAÇÃO DO PRÓPRIO EMPREGO (AUTO-EMPREGO)</b>	Apoio à criação do próprio emprego (instalação)	Portaria nº 196-A/2001, de 10/03. Portaria nº 255/2002 de 12/03; Portaria nº 183/2007 de 9/02. Portaria nº 985/2009 de 4/09.	Desempregados inscritos há 9 meses ou menos, em situação de desemprego; jovens à procura do 1º emprego com idade entre 18 e 35 anos; quem nunca tenha exercido atividade profissional por conta de outrem ou por conta própria; trabalhador independente cujo rendimento médio mensal auferido relativamente aos meses em que teve atividade, no último ano de atividade, seja inferior à retribuição mínima mensal garantida.	Apoiar o empreendedorismo e a criação de empresas de pequena dimensão que originem a criação de emprego e contribuam para a dinamização das economias locais.
<b>MEDIDAS OCUPACIONAIS</b>	Contrato Emprego-Inserção	Portaria 128/2009 de 30 de janeiro; Portaria 294/2010, de 31 de Maio; Portaria 164/2011, de 18 de abril.	Desempregados, beneficiários de subsídio de desemprego ou subsídio social de desemprego	Promover a melhoria das competências socioprofissionais dos desempregados e proporcionar uma aproximação ao mercado de trabalho, mantendo-os em contacto com outros trabalhadores e outras atividades.

Fontes: IEFP; Varejão e Dias (2012); Centeno *et al.* (2008); Sousa (2010).

Entre nós, dois estudos apresentam uma avaliação dos efeitos das Medidas das políticas ativas do mercado de trabalho: o de Centeno *et al.* (2008) e o de Varejão e Dias (2012). Se tivermos em conta o último estudo, e apesar de não ser possível obter uma avaliação específica para os diplomados do ensino superior, ressalta

que as medidas de emprego apresentam efeitos positivos (e, em certos casos) fortes sobre a probabilidade de emprego dos participantes no médio prazo. Os efeitos são menos favoráveis (ausência de efeito num horizonte de três anos após o início da participação) no caso das medidas de formação, mas são positivos no caso dos programas de formação contínua e modular” (Varejão e Dias, 2012: ii).

Retomando a análise dos resultados, e incidindo agora a nossa atenção no conjunto de inquiridos que acedeu ao primeiro emprego, verifica-se que ao fim de três meses após a conclusão da licenciatura 35,9% do total estavam empregados (com forte sucesso para AC e ENG) e 62,6% passados seis meses (sobressaem INF, ENG, IT, SP, AR e FPCE com valores acima dos 60,0%). Ao fim de 12 meses, 88,1% dos diplomados tinham acedido ao primeiro emprego. O desemprego de longa duração (superior a 12 meses) atingiu 11,9% dos inquiridos. Ressaltam, neste caso, ASP e AR (com 28,0% e 22,9%, respetivamente, de DLD). A duração do tempo de desemprego condiciona fortemente o desenvolvimento da transição do ensino para o mercado de trabalho. Atendendo ao contexto económico recessivo, que se começava a avolumar no período em que os diplomados procuravam o seu primeiro emprego, é de sublinhar que uma parcela importante deles não se manteve desempregado por um período alargado de tempo. Aspeto este que é positivo. Por outro lado, entre as áreas de educação, existe uma diversidade de tempos de acesso ao emprego, áreas que correspondem a segmentos do mercado de trabalho com dinâmicas de emprego (desemprego) com singularidades. Importa atender que tal diversidade pode ser o produto de um entrelaçar de elementos sociais, em que destacamos: o já apontado contexto económico, de natureza recessiva, que irá determinar, em parte, o volume global do emprego disponível, e o específico para cada uma das áreas, ao nível do mercado de trabalho; o volume da procura pelos diplomados, o que, por sua vez, se relaciona com a amplitude da produção daqueles pelo sistema de ensino; a procura pelos empregadores de determinadas competências detidas pelos diplomados de determinada área, relevantes para a valorização do funcionamento das organizações; as práticas de gestão da mão-de-obra em contexto organizacional; o papel do Estado como entidade empregadora (quantidade e qualidade do emprego criado e mantido) de diplomados do ensino superior; o valor simbólico e económico dos títulos académicos, em termos do próprio mercado de trabalho. Fatores que enfileiram com estudos sobre o emprego dos diplomados do ensino superior (Teichler, edit., 2007; Gonçalves e Menezes, 2011, entre outros). É certo que algumas das áreas direcionam os seus diplomados para profissões específicas (o caso mais notório são os enfermeiros e os professores), ao contrário de outras em que existe a possibilidade, embora circunscrita, dos respetivos diplomados ocuparem uma pluralidade de papéis profissionais. Tal atributo não deixa de ter uma ambivalência ao nível do mercado de trabalho, porquanto poderá funcionar, ou não, como um obstáculo à inserção laboral qualificada, tudo depende da geração de emprego (quantidade e

qualidade). E neste aspeto o principal elemento institucional de criação de emprego é o sistema produtivo (incluindo o Estado) (Rose, 1998). Este estatuto de primazia não pode omitir o facto que o sistema de ensino entra igualmente no jogo do confronto entre procura e oferta de emprego, como referenciámos. Fá-lo, por via, de eixos como: a formação de diplomados cujas competências podem ser fundamentais para o incremento inovacional das organizações (em termos de produtos/serviços, de processos de trabalho, de investigação e desenvolvimento, de relações com o mercado de consumo, por exemplo), mas também pela situação inversa de obsolescência ou desajustamento das competências adquiridas face aos objetivos e processos do sistema produtivo; pela escassez de produção de diplomados em determinadas áreas de educação e com competências particulares ou, então, pela “sobreprodução”, que pode ser conjuntural, face às capacidades de absorção do mercado de trabalho, as quais são induzidas por múltiplos fatores, em que um deles é precisamente o desemprego. Recorde-se que os diplomados assinalavam o Excesso de licenciados com o seu curso como um dos principais obstáculos na procura do primeiro emprego.

Ainda no elenco de fatores que subjazem à diversidade entre áreas de formação, acima apontada, e transversal a todas elas, é de considerar, igualmente, as práticas dos diplomados na procura do emprego. Práticas mais ou menos proactivas, conduzindo à aceitação, ou não, de empregos, pelos diplomados: disjuntos das suas qualificações académicas ou mesmo colocando-os numa posição de sobrequalificação académica; que impliquem a migração para outra zona do país ou para o estrangeiro; cujas respetivas condições de trabalho – vínculo contratual, salário, carreira – frustrem as suas expetativas iniciais. No campo disciplinar da sociologia, o questionamento sobre a natureza epistemológica das práticas ou ações dos indivíduos assume contornos de especificidade, de acordo com as perspetivas teóricas (desde as posturas mais radicais, avançadas, por exemplo, pela teoria da escolha racional ou do capital humano em que pontifica uma sobrevalorização da ação consciente do ator, e pelo estruturo-funcionalismo, em que os determinismos sociais e culturais constroem e enformam as ações dos agentes, até às de síntese entre estrutura e ação, como as defendidas por Giddens e Bourdieu, embora com diferenças concetuais relevantes, não esquecendo, ainda, a emergência, nos anos mais recentes, das denominadas “sociologias do indivíduo”, de natureza igualmente pluriparadigmática<sup>103</sup>).

---

<sup>103</sup> Sobre aquele questionamento consultem-se: Ritzer e Smart (2001); Turner (1996); Miles (2001); Turner, ed. (2007); Giner (2003); Baert e Silva (2010); Allan (2007); Singly e Martuccelli (2009).



**Quadro 3.6**  
Tempo de procura do primeiro emprego regular após a conclusão da licenciatura, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
0 a 3 meses	40,4	34,6	20,7	20,0	60,0	47,4	70,8	36,0	20,9	39,3	29,4	35,9
4 a 6 meses	22,7	34,6	27,6	50,0	10,0	26,3	20,8	28,0	34,9	25,0	11,8	26,7
7 a 9 meses	12,8	7,7	13,8	20,0	10,0	15,8	0,0	0,0	32,6	17,9	5,9	15,4
10 a 12 meses	9,2	0,0	27,6	10,0	10,0	0,0	4,2	8,0	9,3	7,1	35,3	10,1
+ de 12 meses	14,9	22,9	10,3	0,0	10,0	10,6	4,2	28	2,3	10,7	17,7	11,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(141)	(26)	(29)	(10)	(10)	(19)	(24)	(25)	(86)	(28)	(17)	(415)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Embora se reconheça a expansão do desemprego dos diplomados do ensino superior, em particular dos jovens, como vimos no capítulo anterior, igualmente aponta-se que estes estão menos expostos a tal situação. Por exemplo, num estudo feito pelo INE (2010) sobre a transição da escola para o mercado de trabalho, em 2009, e englobando o grupo etário dos 15 aos 34 anos, conclui-se que os indivíduos com um diploma do ensino superior acedem mais rapidamente ao emprego. Ao fim de seis meses de terem saído da instituição de ensino, 43,9% daqueles estavam empregados, por contraposição aos 39,2% com a escolaridade do ensino secundário/pós-secundário e aos 29,9% com o ensino básico. Por sua vez, quanto menor o nível de escolaridade mais elevada é a percentagem dos que estão numa situação de desemprego superior a 24 meses<sup>104</sup>. Resultados que mais uma vez corroboram a menor exposição dos diplomados do ensino superior ao desemprego.

Ventilando os dados globais do Quadro acima pela variável género, conclui-se que genericamente as mulheres são mais descriminadas que os homens. Ao fim de 6 meses, 78,2% dos homens estavam empregados, contra 58,0% das mulheres – como exemplos mais significativos apontam-se CE, IT e SA (por oposição em INF e SP são as mulheres que obtiveram emprego mais cedo). Ao fim de 12 meses, aquele valor cresceu para 93,8% e 86,6% (homens e mulheres, respetivamente). Por outro lado, o desemprego de longa duração masculino quedou-se pelos 6,2%, já o feminino pelos 13,4%.

<sup>104</sup> Neste caso, estavam 6,6% dos diplomados do ensino superior. Esta situação abrangia 29,9% dos indivíduos com o nível de escolaridade de nível básico.

Quadro 3.7

Tempo de procura do primeiro emprego regular, em meses, por área de educação e género

		0 a 3	4 a 6	7 a 9	10 a 12	Aos 12 (*)	13 e mais	Total
FPCE	H	60,0	16,0	12,0	0,0	88,0	12,0	100,0
	M	36,2	24,1	12,9	11,2	84,5	15,5	100,0
AR	H	54,5	27,3	9,1	0,0	90,9	9,1	100,0
	M	20,0	40,0	6,7	0,0	66,7	33,3	100,0
CE	H	75,0	25,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
	M	12,5	25,0	16,7	33,3	87,5	12,5	100,0
INF	H	50,0	0,0	0,0	50,0	100,0	0,0	100,0
	M	12,5	62,5	25,0	0,0	100,0	0,0	100,0
ENG	H	60,0	10,0	10,0	10,0	90,0	10,0	100,0
	M	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
IT	H	66,7	33,3	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
	M	43,8	25,0	18,8	0,0	87,5	12,5	100,0
AC	H	83,3	16,7	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
	M	58,3	25,0	0,0	8,3	91,7	8,3	100,0
ASP	H	54,5	18,2	0,0	18,2	90,9	9,1	100,0
	M	21,4	35,7	0,0	0,0	57,1	42,9	100,0
SA	H	54,5	27,3	9,1	9,1	100,0	0,0	100,0
	M	16,0	36,0	36,0	9,3	97,3	2,7	100,0
SP	H	25,0	25,0	25,0	25,0	100,0	0,0	100,0
	M	41,7	25,0	16,7	4,2	87,5	12,5	100,0
PA	H	33,3	0,0	0,0	66,7	100,0	0,0	100,0
	M	28,6	14,3	7,1	28,6	78,6	21,4	100,0
Total	H	59,4	18,8	7,3	8,3	93,8	6,2	100,0
	M	28,8	29,2	17,9	10,7	86,6	13,4	100,0

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

(\*) Total das colunas anteriores.

É notória a desigualdade de género no acesso ao primeiro emprego, sobretudo em ASP, AR e PA. Recorrentemente os homens acedem mais rapidamente ao emprego. O acesso ao primeiro emprego das diplomadas é, por conseguinte, mais penalizante, porque mais longo. Esta evidência empírica é testemunhada em outros textos sobre os diplomados do ensino superior, o caso, por exemplo de ODES (2002), Alves, N. (2005 e 2008), Gonçalves, coord. (2009), Casaca (2005 e 2010), Sousa (2010), Alves, M. (2007 e 2009) e segue genericamente o padrão existente ao nível do mercado de trabalho. Nestes estudos, as desigualdades de género são também evidentes face a outras variáveis caracterizadoras da inserção laboral dos diplomados do ensino superior. Hipoteticamente podemos considerar algumas pistas explicativas para a desigualdade de

género<sup>105</sup>: os empregadores optarem pelos homens mantendo, assim, a tradição da presença maioritária masculina no respetivo setor de atividade, isto é, persistem as representações sobre as atividades adstritas a cada um dos géneros, o que pode ser o caso da AC<sup>106</sup>; uma possível pro-atividade dos homens na procura do primeiro emprego (24,8% destes iniciaram a procura ainda antes de terminarem a licenciatura, enquanto as mulheres ficaram pelos 19,0%), o que pode ser consequência de uma certa desvalorização por parte das mulheres nessa ação, provavelmente porque têm elevadas expectativas de acederem a um emprego no final do curso ou, então, optam por um empenhamento mais forte na conclusão do curso, se possível com classificações finais mais elevadas.

Em termos dos meios usados pelos inquiridos na procura do seu primeiro emprego sobressai, no registo global, a Autoproposta e o Concurso público. No caso deste último naturalmente que as áreas que se direcionam para o emprego público têm as percentagens mais expressivas (FPCE e SA). Já quanto ao primeiro meio, fortemente indicativo de uma ação proactiva na procura de emprego, evidencia-se não só naquelas áreas, como também em SP, ENG, CE e AR. Igualmente por parte de algumas organizações empregadoras, o recrutamento e a seleção baseia-se nestas candidaturas espontâneas usando, por vezes, a internet como suporte. A importância deste meio é indicada por Gonçalves, Menezes e Martins (2010) e Gonçalves e Menezes (2011). Só uma escassa parcela dos respondentes obteve um emprego por via do IEF. Temos, assim, por um lado, os designados meios mais formais (Autoproposta, Anúncios, Concursos públicos, os denominados intermediários de emprego), que necessariamente têm uma elevada presença nas áreas da FPCE e da SA, em que a admissão nas respetivas organizações faz-se por via principalmente de concursos. Neste caso impera a lógica de afetação da mão-obra, característica do que podemos designar pelo mercado de emprego estatal. Por sua vez, o que anotamos como meios informais (amigos, familiares, colegas e professores), que englobam 16,8% dos licenciados, expressam o recurso ao capital social por parte dos respondentes para mobilizar e acionar as relações de interconhecimento e, subsequentemente, as redes sociais de que fazem parte, importantes para o acesso ao mercado de emprego privado (Gonçalves, Parente e Veloso, 2001 e 2004; Marques, 2006; Arroiteia e Martins, 1998; Gonçalves, coord.,

---

<sup>105</sup> Sobre esta questão veja-se Alves, M. (2004).

<sup>106</sup> Que engloba unicamente o curso de Engenharia Civil e do Ambiente.

2009). Ainda a registrar aqueles meios que apelidamos de compósitos – Proposta direta do empregador e Na sequência de um estágio curricular ou profissional.

Quadro 3.8  
Meios usados no acesso ao primeiro emprego, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
Autoproposta	21,6	17,9	18,2	0,0	18,2	29,2	9,7	7,7	32,2	21,4	11,1	20,9
Anúncio	7,4	21,4	12,1	36,4	27,3	16,7	29,0	26,9	5,7	21,4	5,6	13,5
Concurso público	42,6	3,6	0,0	0,0	0,0	4,2	0,0	3,8	21,8	14,3	0,0	20,0
Centro de Emprego e Formação Profissional	2,0	21,4	3,0	9,1	0,0	4,2	0,0	0,0	0,0	3,6	0,0	2,9
Amigos, familiares, colegas e professores	12,8	7,1	36,4	9,1	0,0	25,0	19,4	15,3	14,9	17,9	38,9	16,8
Proposta direta de um empregador	8,1	10,7	12,1	36,4	18,2	4,2	19,4	23,1	20,7	3,6	16,7	13,5
Na sequência de um estágio curricular	0,0	10,7	0,0	0,0	18,2	0,0	9,7	0,0	0,0	3,6	16,6	2,7
Na sequência de um estágio profissional	2,0	3,6	18,2	0,0	9,1	12,5	9,7	7,7	4,6	3,6	11,1	5,8
Outros	3,5	3,6	0,0	0,9	0,9	0,4	3,1	15,5	0,1	10,6	0,0	3,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Meios formais	73,6	64,3	33,3	45,5	45,5	54,3	38,7	38,4	59,7	60,7	16,7	57,3
Meios informais	12,8	7,1	36,4	9,1	0,0	25,0	19,4	15,3	14,9	17,9	38,9	16,8
Meios compósitos	10,1	25,0	30,3	36,4	45,5	16,7	38,8	30,8	25,3	10,8	44,4	22,0
N	(148)	(28)	(33)	(11)	(11)	(24)	(31)	(26)	(87)	(28)	(18)	(445)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Granovetter (1973 e 1982) mostra como as redes sociais e os tipos de laços que lhe estão subjacentes possibilitam estabelecer ligações entre grupos sociais, permitindo que os indivíduos acessem a redes que estariam vedadas no interior da sua rede de relações próximas (laços fortes). Os indivíduos com poucos laços fracos estarão privados de informação provida de partes distantes do sistema social e confinados às

perspetivas, mais limitadas, dos seus amigos mais próximos, colocando-os em situação de desvantagem no mercado de trabalho, já que as posições de vantagem neste mercado podem depender de terem conhecimento sobre empregos disponíveis no momento adequado. Também Santos (1991) analisa a relação que existe entre redes sociais e inserção laboral. A este propósito, o autor apresenta um modelo explicativo sobre o papel daquelas redes enquanto mecanismo facilitador de integração e de mobilidade dos indivíduos no mercado de trabalho. Inserto na teoria dos ciclos económicos e demográficos, conclui que as redes informais se evidenciam como mais eficazes (em termos de inserção profissional) em momentos de crise económica e de excesso populacional. Refere que as relações pessoais são um dos métodos mais eficazes no momento de localizar e informar sobre um emprego disponível. Igualmente salienta a discrepância entre os canais de procura e os de acesso ao mercado de trabalho – nos primeiros, são mais usados os canais formais/ oficiais; nos segundos predominam os informais. Estes últimos diminuem em efetividade à medida que aumenta o nível de escolaridade. As redes sociais mais densas, refere, estão diretamente relacionadas com: a idade (quanto mais elevada, mais densa é a rede); a obtenção de um emprego; o género (os homens mais do que as mulheres). Em suma, Santos (1991) conclui que a pertença, ou não, a uma ou mais redes sociais influencia a posição que o indivíduo ocupa no mercado de trabalho, proporcionando uma vantagem competitiva a quem delas faz parte.

Não podemos deixar de fazer menção, ainda que aqui assuma pouca representatividade, à importância dos estágios profissionais como etapa de preparação para o acesso ao primeiro emprego, bem como para o acesso ao emprego por parte dos licenciados que, tendo procurado emprego, são contratados posteriormente pelas mesmas organizações em que estagiaram ou são por estas recomendados para empregos disponíveis noutras entidades (Oliveira, 2009) – o que poderá, eventualmente, também servir de explicação para a percentagem encontrada de indivíduos que acederam ao primeiro emprego mediante Proposta direta de um empregador. É, portanto, admissível que os estágios possam servir para reduzir a falta de informação existente na relação de emprego entre os jovens diplomados e os seus potenciais empregadores (Giret e Issetinane, 2010). Os estágios fornecem aos jovens informações privilegiadas sobre o mercado de trabalho e, em particular, sobre as vagas existentes na organização em que se inserem, mas também sobre outras organizações, clientes ou fornecedores com os quais interagem. Por outro lado, os estágios podem ser utilizados pelos empregadores

como um sinal das capacidades dos candidatos a emprego, permitindo-lhes antever a sua futura produtividade, desempenho e motivação. Ressalve-se, no entanto, que tais considerações fornecem uma imagem incompleta do que são os estágios. Entre nós uma parcela dos estágios configuram-se como meios para o aproveitamento, por parte das entidades empregadoras, de mão-de-obra qualificada, a custos salariais reduzidos, se não mesmo inexistentes, para o desempenho de tarefas que correspondem univocamente a trabalho assalariado remunerado. É uma forma de trabalho precário, que, entre outros aspetos, concorre para a própria reconfiguração do sentido do trabalho em termos da sua desvalorização (Abdelnour, 2012; Sennett, 2001).

No que respeita à profissão principal<sup>107</sup>, ressaltam os Professores, os Enfermeiros e os Engenheiros (Quadro 3.9). Numa outra perspetiva, em que delimitamos as diversas profissões por três grandes conjuntos<sup>108</sup>, de acordo com a natureza e conteúdos dos trabalhos, verifica-se que os Especialistas das Profissões Científicas e Técnicas correspondem globalmente a 82,5% dos licenciados (com exceção de CE, INF e SP, as restantes áreas de educação têm mais de 75,0% de diplomados neste grupo de profissões). O grupo dos Administrativos e comerciais representa cerca de 16,0% (com significativo peso percentual em CE, INF e SP – áreas que detêm metade ou mais de metade de indivíduos neste grupo). O grupo dos Operários, apenas 1,1% (valor sem expressão estatística, mas com alguma expressão sociológica) dos inquiridos. Note-se que uma ampla parcela dos licenciados ocupava profissões que estão diretamente relacionadas com a sua área de educação. É o caso de FPCE, AR, IT, AC, ASP e SA que apresentam uma forte concentração numa única profissão (com valores acima dos 60,0%). Por oposição, INF, ENG, SP e PA exibem uma dispersão por várias profissões, sendo que pelo menos uma delas se relaciona com a área em que se formaram.

---

<sup>107</sup> A lista de profissões que se apresenta foi construída tendo em consideração a Classificação Portuguesa de Profissões (CPP) de 2010. O trabalho de categorização efetuou-se a partir das declarações dos inquiridos, ou seja, com base numa interpretação subjetiva dos respondentes do modo como avaliam a sua posição profissional.

<sup>108</sup> No primeiro grupo profissional, o dos Especialistas das Profissões Científicas e Técnicas incluímos as profissões de: Diretor e Gerente; Engenheiro; Designer; Enfermeiro; Professor; Educador de infância; Contabilista; Analista e programador; Técnico de turismo; Técnico de qualidade; Projetista. O segundo grupo, o dos Administrativos e Comerciais, abrange Empregado de escritório; Empregado de agência de viagens; Rececionista; Vendedor. O terceiro, o dos Operários, abarca unicamente esta profissão.

Quadro 3.9  
Profissão no primeiro emprego, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
Diretor e gerente	0,0	0,0	6,3	0,0	0,0	4,3	12,9	4,0	0,0	0,0	0,0	1,8
Engenheiro	0,0	3,7	0,0	0,0	45,5	65,2	64,5	60,0	0,0	0,0	44,4	14,5
Designer	0,7	66,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,3
Enfermeiro	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	95,5	0,0	0,0	19,0
Professor	68,9	3,7	3,1	27,3	9,1	8,7	0,0	12,0	0,0	3,6	5,6	26,0
Educador de infância	16,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,4
Contabilista	0,0	0,0	34,4	18,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,9
Analista e programador	0,0	0,0	3,1	0,0	27,3	0,0	0,0	0,0	0,0	3,6	11,1	1,6
Técnico de turismo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	35,7	0,0	2,3
Técnico de qualidade	0,7	0,0	3,1	0,0	0,0	17,4	3,2	0,0	0,0	0,0	33,3	2,9
Projetista	0,0	3,7	0,0	0,0	9,1	0,0	19,4	0,0	0,0	0,0	0,0	1,8
Empregado de escritório	2,0	3,7	40,6	45,5	9,1	4,3	0,0	4,0	1,1	3,6	0,0	6,1
Empregado de agência viagens	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	28,6	0,0	1,8
Rececionista	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	17,9	0,0	1,1
Vendedor	10,1	14,8	9,4	9,1	0,0	0,0	0,0	16,0	2,3	7,1	5,6	7,2
Operário	1,4	3,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,0	1,1	0,0	0,0	1,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(148)	(27)	(32)	(11)	(11)	(23)	(31)	(25)	(88)	(28)	(18)	(442)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Acresce-se que para o desempenho daquelas profissões, 11,8% dos licenciados tiveram que realizar um curso de formação profissional (em 52,8% dos casos organizados pela empresa) e 4,5% um estágio profissional (60,0% dos quais solicitados pelos próprios candidatos). Os cursos de formação profissional foram preponderantes em PA, ASP, IT e ENG; já os estágios em CE e IT.

Questionados sobre a posição hierárquica que ocupavam na organização (variável que traduz uma avaliação por parte dos inquiridos sobre a sua posição funcional e hierárquica), 65,5% referem ter ocupado funções de Técnico superior sem lugar de chefia, o que é expectável face ao peso que os Professores, os Engenheiros e os Enfermeiros detêm no conjunto das profissões. Numa segunda posição, bastante distanciadas da primeira, estão as categorias de Administrativo e de Especialista técnico

sem lugar de chefia. Focalizando-nos nas áreas de educação, as diferenças são notórias. Aquela primeira categoria concentra 60,0% dos diplomados em CE e INF, e 53,6% em SP. A outra agrega mais de 75,0%, em áreas como FPCE, ENG, ASP, SA e PA. De registrar que estes resultados reforçam os já avançados aquando a análise das profissões.

Quadro 3.10  
Posição hierárquica no primeiro emprego, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
Administrador ou equivalente	2,0	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	3,2	7,7	0,0	0,0	0,0	1,6
Diretor geral ou diretor	0,0	0,0	3,0	0,0	0,0	4,2	12,9	0,0	0,0	3,6	0,0	1,6
Chefe de serviço, de secção, de departamento ou equivalente	0,7	10,6	3,1	0,0	9,1	20,8	9,7	0,0	2,3	3,6	11,0	4,3
Técnico superior sem lugar de chefia	83,2	39,3	18,2	27,3	36,4	50,0	61,3	46,2	93,2	28,6	66,7	65,5
Especialista técnico sem lugar de chefia	4,7	28,6	9,1	10,1	45,4	20,8	12,9	34,6	2,3	10,7	16,7	11,2
Operador	2,0	3,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,8	1,1	0,0	0,0	1,3
Administrativo	7,4	17,9	63,6	62,6	9,1	4,2	0,0	7,7	1,1	53,6	5,6	14,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(145)	(26)	(33)	(11)	(11)	(24)	(31)	(26)	(85)	(28)	(17)	(437)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

A esmagadora maioria dos inquiridos trabalhava a tempo inteiro (Quadro 3.11). Contudo, por área de educação são distintas as realidades. Em FPCE cerca de metade trabalhava a tempo parcial (consequência da existência de horários não completos dos professores). Em reforço disto está o peso dos que trabalhavam menos de 20 horas por semana. Refira-se que metade dos diplomados trabalhava dentro dos padrões normais de duração do trabalho semanal – 31 a 40 horas; 20,8% afirmaram trabalhar mais de 40 horas, o que reflete uma sobrecarga de trabalho notada, com particular evidência, em AR, INF, ENG e AC.

O acesso ao primeiro emprego dos licenciados fez-se principalmente por via da instabilidade e da flexibilização contratual - a precariedade contratual (resultante do somatório dos que têm um contrato a termo e dos que estão a contrato de prestação de



serviços/ recibo verde) abrange 64,0% do total dos inquiridos. Resultados que se compaginam com os obtidos em Gonçalves, coord. (2009), Alves, N. (2005 e 2008), Sousa (2010), Gonçalves, Menezes e Martins (2009 e 2010), Gonçalves e Menezes (2011), Saúde (2008), entre outros. De facto, a precariedade contratual, apresenta-se atualmente como uma das características de funcionamento do mercado de trabalho português, assumindo-se como inquestionável e até inevitável (Freire, 1995; Alves, M., 2007). Afeta fundamentalmente os trabalhadores mais jovens, não só em Portugal como em outros países europeus (Oliveira, Carvalho e Veloso, 2011)<sup>109</sup>. A instrumentalização por parte dos empregadores dos contratos a termo e dos designados recibos verdes tem funcionado não só para alongar o período probatório, durante o qual os indivíduos são avaliados quanto às suas capacidades profissionais, mas também como meio de flexibilização do volume da mão-de-obra, ajustando às necessidades da organização e ainda de contenção salarial. A par disto, pode ser considerado como um meio de aquisição (e acumulação) de experiência profissional por parte dos candidatos a um emprego (Almeida, 2010). Experiência que funciona como um indicador muito valorizado aquando o acesso ao mercado de trabalho primário, uma vez que informa o empregador quanto às capacidades e às motivações do potencial assalariado, interferindo, por isso, nas suas escolhas e decisões. De facto, como advoga a teoria do sinal (Spence, 1973), a experiência é um índice, que, em conjunto com o diploma, adverte os empregadores sobre as capacidades individuais das pessoas a contratar, permitindo-lhes estimar a futura produtividade e desempenho dos candidatos. Também a teoria da concorrência no acesso ao emprego (Thurrow, 1975) aduz que a experiência é uma propriedade individual que, juntamente com o diploma, permite reduzir os custos de formação, tornando-se um dos fatores determinantes para a posição relativa que o candidato ao emprego irá ocupar na “fila de espera”. Deste modo, a sua ausência é particularmente penalizadora para os recém saídos do sistema de ensino, que tendem a localizar-se nos designados mercados secundários, apresentando-se numa posição mais fragilizada face ao emprego, uma vez que se encontram na periferia, ocupando empregos instáveis e precários (Lefresne, 2003; Rose, 1998).

---

<sup>109</sup> Remetemos o leitor para os dados avançados sobre a precariedade no Capítulo II.

Quadro 3.11

Período de trabalho, horário semanal, tipo de contrato e rendimento líquido mensal no primeiro emprego, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
<b>Período temporal de trabalho</b>												
A tempo inteiro	49,7	96,4	100,0	100,0	90,9	83,3	100,0	88,5	89,8	92,9	88,9	78,3
A tempo parcial	50,3	3,6	0,0	0,0	9,1	16,7	0,0	11,5	10,2	7,1	11,1	21,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(149)	(28)	(33)	(11)	(11)	(24)	(31)	(26)	(88)	(28)	(18)	(447)
<b>Horário de trabalho semanal</b>												
Menos de 20 horas	43,6	3,6	0,0	9,1	9,1	8,3	0,0	3,8	1,1	7,1	5,6	16,8
De 20 a 30 horas	25,5	3,6	0,0	18,2	0,0	8,3	3,2	3,8	9,1	3,6	0,0	12,1
De 31 a 40 horas	25,5	50,0	66,7	27,3	45,5	54,2	54,8	57,7	76,1	67,9	66,7	50,3
Mais de 40 horas	5,4	42,9	33,3	45,5	45,5	29,2	41,9	34,6	13,6	21,4	27,8	20,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(149)	(28)	(33)	(11)	(11)	(24)	(31)	(26)	(88)	(28)	(18)	(447)
<b>Tipo de contrato de trabalho</b>												
Contrato de trabalho sem termo	9,0	35,7	69,7	45,5	18,2	50,0	35,5	32,0	42,5	25,0	16,7	29,8
Contrato de trabalho a termo	63,9	50	27,2	36,4	63,6	33,4	51,7	40	50,5	53,6	27,8	51,0
Contrato de prestação de serviços/ Recibos verdes	21,5	7,1	0,0	9,1	18,2	8,3	9,7	12,0	5,7	3,6	38,9	13,0
Sem contrato	3,5	7,1	3,0	9,1	0,0	4,2	3,2	4,0	0,0	14,3	5,6	3,9
Outra situação	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	4,2	0,0	12,0	1,1	3,6	11,1	2,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(144)	(28)	(33)	(11)	(11)	(24)	(31)	(25)	(87)	(28)	(18)	(440)
<b>Rendimento líquido mensal</b>												
Igual ou inferior a 400€	20,8	0,0	0,0	0,0	9,1	0,0	0,0	7,7	2,3	3,7	5,6	8,6
De 401€ a 700€	31,5	42,9	42,4	54,5	9,1	26,1	29,0	57,7	8,0	66,7	22,2	31,3
De 701€ a 1000€	28,9	50,0	45,5	18,2	45,5	52,2	38,7	23,1	36,8	25,9	61,1	35,8
De 1001€ a 1300€	14,1	7,1	9,1	27,3	36,4	8,7	25,8	7,7	43,7	0,0	0,0	18,7
De 1301€ a 1600€	4,7	0,0	0,0	0,0	0,0	13,0	3,2	3,8	8,0	3,7	11,1	5,0
Igual ou superior a 1601€	0,0	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	1,1	0,0	0,0	0,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(149)	(28)	(33)	(11)	(11)	(23)	(31)	(26)	(87)	(27)	(18)	(444)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Como se observa, os nossos dados demonstram que, para uma significativa parcela dos licenciados (64,0%), o diploma do ensino superior parece não ser um “filtro” muito eficaz para fazer face às estratégias de seleção e contratação de recursos humanos levadas a cabo pelas organizações empregadoras (públicas e ou privadas), pelo menos no que concerne ao vínculo contratual, consequência das crescentes dificuldades na obtenção de um emprego. Constatase, assim, que os desenvolvimentos teóricos protagonizados pelos defensores da Teoria do capital humano não se coadunam com a turbulência, o risco e a incerteza que atualmente se vivencia na transição para o mercado de trabalho. Uma análise por área de educação, permite-nos identificar uma heterogeneidade de situações. Assim, é entre os diplomados em FPCE que encontramos o maior peso de indivíduos em precariedade laboral – 85,4%; seguem-se ENG, com 82,0% e PA com 67,0%. Não são de estranhar os valores relativos àquela primeira área, pois a instabilidade laboral está inerente à condição socioprofissional do que é ser atualmente professor em Portugal.

Por sua vez, um centramento analítico excessivo na precariedade, o que é compreensível face ao seu peso percentual, impele, todavia, para a ocultação, não deliberada, do contrato de trabalho sem termo. Tal convoca-nos a olhar para o conjunto de licenciados que tem uma passagem direta do sistema de ensino para uma posição no mercado de trabalho com um vínculo contratual estável (na medida do possível, pois rapidamente pode tornar-se numa situação de desemprego face ao volume crescente de empresas que recorrem ao despedimento coletivo ou mesmo ao encerramento), que atinge cerca de 30,0% do total dos inquiridos. CE com 69,7%, IT com 50,0% e INF com 45,5% são as três áreas que apresentam um maior peso de indivíduos com contratos sem termo.

Numa outra perspetiva, desta feita sedimentada nos resultados obtidos do cruzamento entre o tipo de contrato de trabalho e a profissão<sup>110</sup>, podemos aferir que as profissões com maior estabilidade contratual eram as de Diretor e gerente, Técnico de turismo e Empregado de escritório (com 75,0%, 70,0% e 38,4% respetivamente). Por oposição, sobressai o peso dos Professores (10,7%) e dos Rececionistas (20,0%) não precários. De reforçar, que num contexto onde as relações contratuais precárias predominam, é de registar os 29,8% de inquiridos que afirmaram ter estabelecido com a entidade empregadora um vínculo estável, através da celebração de um contrato sem

---

<sup>110</sup> Ver Quadro 1, Apêndice D.

termo. Sobressaem, como vimos, as áreas de CE, IT, INF e SA. Quanto às organizações empregadoras que optaram por este tipo de vínculo contratual, são maioritariamente empresas privadas (68,5%) e Instituições Particulares de Solidariedade Social (10,8%); dos setores da Saúde e Ação Social (29,2%), Outras atividades de serviços coletivos, sociais e pessoais (20,0%), Construção (11,5%) e Indústria transformadora (9,2%).

Quanto ao rendimento líquido mensal auferido, o escalão entre os 701 e os 1000 euros apresenta a proporção mais elevada (35,8%). No escalão mais baixo, estão 8,6% dos inquiridos. Contudo, cerca de 40,0% ganhavam um salário inferior a 701 euros (80,2% dos quais eram mulheres), encontrando-se, por conseguinte, numa situação de desclassificação salarial (Nauze-Fichet e Tomasini 2002 e 2005), se atendermos às suas qualificações académicas. De entre as áreas de educação melhor remuneradas destacam-se SA e IT, que apresentavam face às demais uma taxa de retorno de investimento em educação mais elevada, na esteira dos defensores da teoria do capital humano. Em contrapartida, SP, ASP, INF e FPCE distinguem-se como sendo as que recebiam os salários mais reduzidos. Paugam (2000) explica que é precisamente ao nível do rendimento que se manifesta a precariedade de emprego. A notória variabilidade de salários de acordo com a área compagina-se com os resultados de outros estudos, nomeadamente os de Escária, coord. (2008), Gonçalves, coord. (2009), Sousa (2010), Saúde (2008) e Moncel (2010).

No que concerne à situação na profissão (Quadro 3.12), a esmagadora maioria era assalariada, havendo 8,3% que se assumiam como trabalhadores por conta própria sem empregados (com algum realce para PA, INF e ASP). Se tivermos em atenção que no atual contexto português, parte dos trabalhadores por conta própria tendem a ser os designados trabalhadores independentes e mesmo falsos recibos verdes (Vaz, 1997; Freire, 1995; Almeida, 2010), podemos aferir que estamos perante uma eminente propensão para o assalariamento em prejuízo da carreira de empresário (Almeida, 2010). Com efeito, e face ao conjunto de inquiridos, apenas 2,2% se auto classificam de trabalhadores por conta própria com empregados. Situação transversal a diversas áreas. Isto em parte é demonstrativo da não adesão por parte dos diplomados às teses do empreendedorismo, em especial daqueles que veem nesta forma de inserção no mercado de trabalho e no tecido económico uma salvação para a crise do emprego.

**Quadro 3.12**  
**Situação na profissão, tipo e dimensão da organização no primeiro emprego, por área de educação (%)**

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
<b>Situação na profissão</b>												
Trabalhador por conta própria, com empregados	2,0	7,1	3,0	9,1	0,0	4,2	0,0	0,0	0,0	3,6	5,6	2,2
Trabalhador por conta própria, sem empregados	10,7	3,6	0,0	18,2	9,1	4,2	9,7	11,5	3,4	7,1	27,8	8,3
Trabalhador por conta própria	87,2	85,7	97,0	72,7	90,9	91,7	90,3	80,8	96,6	89,3	55,6	88,4
Trabalhador familiar não remunerado	0,0	3,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	0,4
Outra situação	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,7	0,0	0,0	5,6	0,7
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>N</i>	<i>(149)</i>	<i>(28)</i>	<i>(33)</i>	<i>(11)</i>	<i>(11)</i>	<i>(24)</i>	<i>(31)</i>	<i>(26)</i>	<i>(88)</i>	<i>(28)</i>	<i>(18)</i>	<i>(447)</i>
<b>Organização empregadora</b>												
Administração Pública	53,4	11,1	0,0	9,1	9,1	12,5	9,7	11,5	21,6	25,0	23,6	27,7
Instituto público e empresa pública	6,1	0,0	0,0	9,1	9,1	4,2	0,0	3,8	21,6	7,2	17,7	8,4
Empresa privada	25,0	85,2	97,0	81,8	81,8	75,0	90,3	73,1	35,2	67,9	52,9	52,7
Organização do terceiro setor	13,5	0,0	0,0	0,0	0,0	4,2	0,0	0,0	10,2	0,0	5,9	7,0
Outro tipo de organização	2,1	3,7	0,3	0,0	0,0	4,2	0,0	11,5	11,4	0,0	0,0	4,3
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>N</i>	<i>(148)</i>	<i>(27)</i>	<i>(33)</i>	<i>(11)</i>	<i>(11)</i>	<i>(24)</i>	<i>(31)</i>	<i>(26)</i>	<i>(88)</i>	<i>(28)</i>	<i>(17)</i>	<i>(444)</i>
<b>Dimensão da organização</b>												
De 1 a 5 trabalhadores	9,0	25,9	24,2	9,1	0,0	8,3	10,0	16,0	0,0	10,7	5,6	9,5
De 6 a 10 trabalhadores	11,7	11,1	12,1	27,3	9,1	8,3	10,0	28,0	5,7	14,3	27,8	12,3
De 11 a 100 trabalhadores	46,2	29,6	27,3	36,4	45,5	45,8	46,7	28,0	25,0	25,0	22,2	35,9
De 101 a 500 trabalhadores	17,9	18,5	24,2	9,1	27,3	25,0	30,0	20,0	22,7	35,7	11,1	21,6
Mais de 500 trabalhadores	15,2	14,8	12,1	18,2	18,2	12,5	3,3	8,0	46,6	14,3	33,3	20,7
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>N</i>	<i>(145)</i>	<i>(27)</i>	<i>(33)</i>	<i>(11)</i>	<i>(11)</i>	<i>(24)</i>	<i>(30)</i>	<i>(26)</i>	<i>(88)</i>	<i>(28)</i>	<i>(17)</i>	<i>(440)</i>

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

A empresa privada ocupava, de modo saliente, a posição cimeira no leque das organizações empregadoras - com especial relevo para os diplomados em CE, AC, AR, INF, ENG e IT, que apresentam valores acima dos dois terços. Isto não acontece para os diplomados inseridos na área de FPCE. Para estes impera ainda o mercado de trabalho estatal, o que, para a altura, já não acontecia com outros diplomados. Relembre-se que as diferentes áreas de educação têm um segmento de mercado específico – FPCE a Administração Pública; SA a Administração e a Empresa pública; as restantes, a Empresa privada. Predominam as organizações com menos de 100 trabalhadores onde se integravam os inquiridos. A par disto é de registar o valor do escalão mais elevado. Algumas das áreas de educação com maior peso de emprego no Estado (FPCE e SA) inscreviam-se em organizações com dimensões mais elevadas, o que se relaciona com as profissões exercidas – é o caso designadamente dos Professores e dos Enfermeiros.

Como setor de atividade evidencia-se a Educação, o que naturalmente corresponde ao volume de professores (Quadro 3.13). Numa segunda posição, encontramos as Outras atividades de serviços coletivos, sociais e pessoais e a Saúde e ação social. Dos restantes setores de atividade, todos com valores inferiores a dois dígitos, é de sinalizar a Construção e as Indústrias transformadoras. Mais uma vez sai reforçado o facto de que as distintas áreas de educação têm segmentos de mercado característicos, focalizando setores de atividade também eles singulares – FPCE distingue-se na Educação; SA na Saúde e ação social; AC na Construção; ASP na Agricultura, produção animal, caça e silvicultura; SP, PA e AR em Outras atividades de serviços coletivos, sociais e pessoais. Em termos globais, o Terciário é por excelência o grande setor de início da atividade profissional, englobando a quase totalidade dos licenciados, o que é transversal à grande maioria das áreas. O Minho-Lima (29,4%), o Grande Porto (20,5%) e o Cávado (19,3%) eram as principais NUTS III onde trabalhavam os diplomados (3,9% estavam em outro país europeu). Em termos de mobilidade espacial após o curso, cerca de metade trabalhava na mesma NUT III de onde era natural. No conjunto dos restantes, predominam notoriamente os diplomados que trabalham em NUT III contíguas à da sua naturalidade.

Quadro 3.13  
Setores de atividade do primeiro emprego, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,3	0,0	50,0	0,0	0,0	11,8	3,6
2	0,7	25,0	18,2	9,1	9,1	39,1	0,0	3,8	1,1	3,6	5,9	6,5
3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
4	0,7	0,0	12,1	9,1	18,2	8,7	80,0	7,7	0,0	0,0	5,9	8,3
5	5,4	17,9	9,1	9,1	9,1	4,3	0,0	3,8	1,1	0,0	5,9	5,0
6	0,0	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	21,4	0,0	1,6
7	0,7	3,6	0,0	18,2	0,0	4,3	0,0	0,0	0,0	10,7	5,9	2,0
8	0,0	0,0	18,2	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6
9	0,7	3,6	3,0	9,1	0,0	8,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4
10	4,0	3,6	0,0	0,0	0,0	4,3	10,0	7,7	0,0	10,7	5,9	3,8
11	71,8	7,1	3,0	27,3	27,3	8,7	0,0	3,8	1,1	7,1	11,8	27,9
12	2,7	0,0	0,0	0,0	9,1	4,3	0,0	0,0	95,5	3,6	0,0	20,5
13	13,4	39,3	33,3	9,1	27,3	13,0	6,7	23,1	1,1	42,9	47,1	17,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(149)	(28)	(33)	(11)	(11)	(23)	(30)	(26)	(88)	(28)	(17)	(444)

Legenda:

1- Agricultura, produção animal, caça e silvicultura; 2- Indústrias Transformadoras; 3- Produção e distribuição de eletricidade, de gás e de água; 4- Construção; 5- Comércio por Grosso e a Retalho; 6- Alojamento e restauração; 7- Transportes, Armazenagem e Comunicações; 8- Atividades financeiras; 9- Atividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados às empresas; 10- Administração pública, defesa e segurança social; 11- Educação; 12- saúde e ação social; 13- Outras atividades de serviços coletivos, sociais e pessoais.

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

À data do inquérito, 53,3% dos inquiridos mantinham-se no seu primeiro emprego. As razões apontadas pelos restantes para o terem abandonado associam-se maioritariamente ao término do contrato a termo certo (35,3%), à Falência da empresa (6,8%), à Rescisão contratual por mútuo acordo (20,8%), à cessação do contrato de prestação de serviços (12,1%) e ao Despedimento individual por iniciativa própria (25,1%). A primeira razão vem demonstrar empiricamente o peso da precariedade laboral. Precariedade cuja importância provém, para além da questão salarial - porquanto os assalariados precários frequentemente auferem uma remuneração mais baixa do que os que estão com um contrato laboral a termo certo -, da possibilidade de agilizar a rotação da mão-de-obra, funcionando como um meio, na perspetiva das entidades patronais de gerir os recursos humanos, seguindo necessariamente os padrões destes que se pautam, geralmente, pelo invés do que é uma relação laboral de qualidade.

A última razão assinalada (Despedimento individual por iniciativa própria) remete-nos, desde logo, para o abandono do emprego com o objetivo de procurar uma outra situação, quiçá de conteúdo mais aliciante ou melhor remunerada, tal como o protagonizado pela teoria da procura de emprego (Stigler, 1962; McCall, 1970; Mortensen, 1970). Registe-se que daqueles que abandonaram o seu primeiro emprego, 10,1% não encontraram posteriormente outro que o substituísse, estando desempregados no último trimestre de 2011.

### **3.2. Trabalhadores estudantes**

No decorrer do último ano letivo da licenciatura, da totalidade dos inquiridos, 22,8% tinham uma atividade profissional regular, assumindo assim a condição de trabalhadores estudantes<sup>111</sup>. Destacam-se os que frequentavam cursos nas áreas de educação relacionadas com CE, FPCE, SP e AC. Eram maioritariamente mulheres (56,1%). Mas quais eram as posições no mercado de trabalho que estes indivíduos tinham nesse ano? No que concerne às profissões, os Empregados de escritório e os Técnicos de engenharia detinham os valores percentuais mais elevados. Na posição seguinte, encontramos os Vendedores e os Professores. Em termos de áreas de educação, é visível uma certa heterogeneidade profissional, confirmada pela diversidade de funções exercidas que, excetuando FPCE, se afastavam da área de educação frequentada.

---

<sup>111</sup> De registar que alguns destes indivíduos eram já detentores de um bacharelato, tendo retomado ao IPVC para obter a sua licenciatura.



Quadro 3.14  
Profissão dos trabalhadores estudantes, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
Diretor e gerente	4,3	0,0	4,2	0,0	20,0	0,0	5,0	0,0	0,0	4,8	0,0	3,7
Engenheiro	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	21,4	0,0	0,0	0,0	2,2
Designer	8,7	22,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,9
Professor	30,4	11,1	0,0	0,0	0,0	20,0	0,0	7,1	0,0	0,0	0,0	7,4
Contabilista	0,0	0,0	25,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,4
Analista /programador	0,0	0,0	0,0	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7
Técnico de turismo	0,0	0,0	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	19,0	0,0	3,7
Técnico de qualidade	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	40,0	0,0	14,3	0,0	0,0	12,5	3,7
Técnico de engenharia	0,0	0,0	0,0	0,0	40,0	20,0	60,0	35,7	0,0	0,0	62,5	18,4
Empregado de escritório	8,7	33,3	66,7	60,0	20,0	0,0	20,0	14,3	0,0	19,0	25,0	27,2
Rececionista	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	19,0	0,0	2,9
Empregado de mesa	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	9,5	0,0	2,9
Vendedor	8,7	22,2	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	7,1	0,0	23,8	0,0	8,1
Caixa e Operador	8,7	11,1	4,2	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0	0,0	4,8	0,0	4,4
Auxiliar de cuidado de crianças	17,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,7
Operário	13,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20,0	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(23)	(9)	(24)	(5)	(5)	(5)	(20)	(14)	(2)	(21)	(8)	(136)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

A maioria exercia a sua profissão a tempo inteiro e tinha um horário de trabalho superior a 31 horas semanais. O tempo parcial imperava em FPCE (o que corresponderá certamente às situações em que os docentes não têm um horário completo na escola) e AR.

Atentando ao Quadro 3.15 é, portanto, notória a diversidade contratual que caracteriza uma proporção significativa de indivíduos. Mais de metade dos inquiridos tinha uma relação contratual estável (58,1%) – ASP, AC, ENG, SP e CE apresentam percentagens acima dos 60,0%. Não obstante, as formas de emprego precárias (contrato de trabalho a termo e prestação de serviços/ recibos verdes) englobavam 35,3% (com relevância para o contrato a termo certo), situação que caracterizava sobretudo os trabalhadores estudantes de AC, PA, SA e FPCE.

Quadro 3.15

Período de trabalho, horário semanal, tipo de contrato e rendimento líquido mensal dos trabalhadores estudantes, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
<b>Período temporal de trabalho</b>												
A tempo inteiro	47,8	55,6	95,8	83,3	100,0	60,0	80,0	100,0	0,0	90,5	100,0	79,9
A tempo parcial	52,2	44,4	4,2	16,7	0,0	40,0	20,0	0,0	100,0	9,5	0,0	20,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(23)	(9)	(24)	(6)	(6)	(5)	(20)	(15)	(2)	(21)	(8)	(139)
<b>Horário de trabalho semanal</b>												
Menos de 20 horas	26,1	22,2	4,2	0,0	0,0	20,0	15,0	0,0	50,0	9,5	0,0	11,5
De 20 a 30 horas	30,4	22,2	0,0	16,7	0,0	20,0	30,0	6,7	50,0	4,8	0,0	14,4
De 31 a 40 horas	43,5	44,4	70,8	66,7	50,0	20,0	45,0	60,0	0,0	61,9	62,5	54,0
Mais de 40 horas	0,0	11,1	25,0	16,7	50,0	40,0	10,0	33,3	0,0	23,8	37,5	20,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(23)	(9)	(24)	(6)	(6)	(5)	(20)	(15)	(2)	(21)	(8)	(139)
<b>Tipo de contrato de trabalho</b>												
Contrato de trabalho sem termo	47,8	44,4	63,6	66,7	66,7	0,0	70,0	78,6	0,0	66,7	37,5	58,1
Contrato de trabalho a termo certo	17,4	22,2	22,7	16,7	16,7	60,0	15,0	14,3	0,0	23,8	37,5	21,3
Contrato de trabalho a termo incerto	13,0	11,1	4,5	0,0	0,0	0,0	0,0	7,1	0,0	0,0	0,0	4,4
Contrato de prestação de serviços/ Recibos verdes	13,0	0,0	4,5	0,0	16,7	20,0	15,0	0,0	50,0	4,8	25,0	9,6
Sem contrato	8,7	22,2	4,5	16,7	0,0	20,0	0,0	0,0	50,0	4,8	0,0	6,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(23)	(9)	(22)	(6)	(6)	(5)	(20)	(14)	(2)	(21)	(8)	(136)
<b>Rendimento líquido mensal</b>												
Igual ou inferior a 400€	30,4	33,3	4,2	16,7	0,0	20,0	20,0	0,0	50,0	9,5	0,0	14,4
De 401€ a 700€	56,5	33,3	25,0	0,0	16,7	20,0	35,0	20,0	50,0	52,4	25,0	34,5
De 701€ a 1000€	13,0	22,2	41,7	50,0	66,7	60,0	30,0	33,3	0,0	23,8	62,5	33,1
De 1001€ a 1300€	0,0	11,1	20,8	16,7	0,0	0,0	10,0	33,3	0,0	4,8	12,5	11,5
De 1301€ a 1600€	0,0	0,0	8,3	0,0	16,7	0,0	0,0	6,7	0,0	4,8	0,0	3,6
Igual ou superior a 1601€	0,0	0,0	0,0	16,7	0,0	0,0	5,0	6,7	0,0	4,8	0,0	2,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(23)	(9)	(24)	(6)	(6)	(5)	(20)	(15)	(2)	(21)	(8)	(139)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Relativamente ao rendimento mensal líquido, 34,5% situavam-se no escalão dos 401 aos 700 euros (salientando-se FPCE, SP e SA) e 33,1% no escalão imediatamente superior (destacam-se ENG, PA e IT). Proporções mais limitadas de diplomados integram os restantes escalões.

Quadro 3.16

Situação na profissão, tipo e dimensão da organização dos trabalhadores estudantes, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
<b>Situação na profissão</b>												
Trabalhador por conta própria com empregados	4,3	0,0	4,2	0,0	0,0	20,0	0,0	6,7	0,0	0,0	0,0	2,9
Trabalhador por conta própria sem empregados	4,3	11,1	4,2	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0	0,0	0,0	25,0	4,3
Trabalhador por conta de outrem	91,3	88,9	91,7	100,0	100,0	80,0	95,0	93,3	100,0	100,0	75,0	92,8
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>N</i>	<i>(23)</i>	<i>(9)</i>	<i>(24)</i>	<i>(6)</i>	<i>(6)</i>	<i>(5)</i>	<i>(20)</i>	<i>(15)</i>	<i>(82)</i>	<i>(21)</i>	<i>(8)</i>	<i>(139)</i>
<b>Tipo de organização</b>												
Administração Pública	13,0	50,0	20,8	16,7	0,0	0,0	25,0	53,3	0,0	19,0	62,5	25,4
Instituto público e empresa pública	4,3	0,0	12,5	16,7	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0	9,5	0,0	5,8
Empresa privada	56,5	50,0	54,2	66,7	83,3	80,0	70,0	40,0	100,0	71,4	37,5	60,1
Organização do terceiro setor	21,7	0,0	8,3	0,0	0,0	0,0	5,0	6,7	0,0	0,0	0,0	6,5
Outro tipo de organização	4,3	0,0	4,2	0,0	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,2
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>N</i>	<i>(23)</i>	<i>(8)</i>	<i>(24)</i>	<i>(6)</i>	<i>(6)</i>	<i>(5)</i>	<i>(20)</i>	<i>(15)</i>	<i>(2)</i>	<i>(21)</i>	<i>(8)</i>	<i>(138)</i>
<b>Dimensão da organização</b>												
De 1 a 5 trabalhadores	8,7	0,0	13,0	33,3	0,0	25,0	20,0	6,7	0,0	4,8	0,0	10,3
De 6 a 10 trabalhadores	17,4	12,5	13,0	0,0	0,0	0,0	20,0	0,0	0,0	23,8	12,5	13,2
De 11 a 100 trabalhadores	47,8	25,0	26,1	33,3	33,3	50,0	30,0	20,0	50,0	28,6	37,5	32,4
De 101 a 500 trabalhadores	21,7	12,5	26,1	16,7	16,7	0,0	20,0	33,3	50,0	19,0	37,5	22,8
Mais de 500 trabalhadores	4,3	50,0	21,7	16,7	50,0	25,0	10,0	40,0	0,0	23,8	12,5	21,3
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>N</i>	<i>(23)</i>	<i>(8)</i>	<i>(23)</i>	<i>(6)</i>	<i>(6)</i>	<i>(4)</i>	<i>(20)</i>	<i>(15)</i>	<i>(2)</i>	<i>(21)</i>	<i>(8)</i>	<i>(136)</i>

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

No que concerne à situação na profissão, 92,8% eram assalariados. A Empresa privada destaca-se no conjunto das organizações empregadoras (60,1%), enquanto a Administração Pública se fixava nos 25,4% e o Instituto público e a Empresa Pública nos 5,8%. 32,4% trabalhavam em organizações com 11 a 100 trabalhadores, 23,5% com menos de 10 trabalhadores, 22,8% de 101 a 500 e 21,3% com mais de 500 trabalhadores.

Na distribuição dos inquiridos por setores de atividade, destacam-se Outras Atividades de serviços coletivos, sociais e pessoais, Administração pública, defesa e segurança social e Educação. O terciário agregava 85,4% dos trabalhadores estudantes.

Quadro 3.17  
Setores de atividade dos trabalhadores estudantes, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	12,5	4,3
2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5	0,7
3	0,0	0,0	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7
4	8,7	12,5	4,2	16,7	33,3	20,0	0,0	6,7	0,0	0,0	12,5	7,2
5	0,0	0,0	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5	1,4
6	0,0	12,5	4,2	16,7	0,0	0,0	40,0	0,0	0,0	0,0	12,5	8,7
7	17,4	25,0	12,5	0,0	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0	9,5	0,0	8,7
8	0,0	12,5	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0	50,0	47,6	0,0	9,4
9	4,3	0,0	0,0	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,8	0,0	2,2
10	4,3	0,0	16,7	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,3
11	0,6	0,0	3,6	0,0	0,0	7,1	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0
12	4,3	25,0	16,7	0,0	0,0	0,0	20,0	33,3	0,0	9,5	37,5	15,2
13	52,2	12,5	4,2	0,0	16,7	20,0	10,0	6,7	0,0	0,0	0,0	13,8
14	0,0	0,0	12,5	0,0	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	9,5	0,0	4,3
15	8,7	0,0	20,8	33,3	33,3	40,0	25,0	20,0	50,0	19,0	0,0	18,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(23)	(8)	(24)	(6)	(6)	(5)	(20)	(15)	(2)	(21)	(8)	(138)

Legenda:

1- Agricultura, produção animal, caça e silvicultura; 2- Pesca; 3- Indústrias Extrativas; 4- Indústrias Transformadoras; 5- Produção e distribuição de eletricidade, de gás e de água; 6- Construção; 7- Comércio por Grosso e a Retalho; 8- Alojamento e restauração; 9- Transportes, Armazenagem e Comunicações; 10- Atividades financeiras; 11- Atividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados às empresas; 12- Administração pública, defesa e segurança social; 13- Educação; 14- saúde e ação social; 15- Outras atividades de serviços coletivos, sociais e pessoais.

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

São, ainda, de considerar os percursos profissionais dos trabalhadores estudantes após a conclusão da licenciatura. Foram diferentes os tipos de trajetos prosseguidos: Mantiveram-se sempre na mesma organização até ao momento de inquirição (47,5%);

Mudaram para outra organização (imediatamente ou não à conclusão do seu curso) onde permanecem presentemente (45,3%); Mantiveram-se na mesma organização, mas posteriormente entraram na situação de desemprego (7,2%).

Quadro 3.18  
Percursos profissionais dos trabalhadores estudantes após a conclusão da licenciatura, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
Manteve-se sempre na mesma organização até ao presente	26,1	33,3	83,3	50,0	66,7	0,0	35,0	80,0	0,0	38,1	37,5	47,5
Mudou para outra organização (imediatamente ou não à conclusão do seu curso) onde permanece presentemente	60,9	55,6	16,7	33,3	33,3	100,0	60,0	13,3	100,0	47,6	62,5	45,3
Manteve-se na mesma organização, mas posteriormente entrou na situação de desemprego.	13,0	11,1	0,0	16,7	0,0	0,0	5,0	6,7	0,0	14,3	0,0	7,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(23)	(9)	(24)	(6)	(6)	(5)	(20)	(15)	(2)	(21)	(8)	(139)

Até ao momento de aplicação do inquérito, e tendo por referência aquele primeiro trajeto, 52,3% dos inquiridos tinham mudado de funções e apenas 9,1% de profissão. Predominam nesta situação os licenciados em CE, ASP e ENG. 54,5% afirmam ter ascendido na carreira, ter mudado de vínculo contratual (passando a usufruir de um contrato sem termo/ efetivo) e ter auferido de um acréscimo de remuneração (baixou a percentagem dos que recebiam um salário mensal inferior a 1000 euros - de 71,2% para 16,7%; subiu a dos que ganhavam um valor acima dos 1300 euros - de 9,2% para 38,9%). Dados que indiciam que para cerca de um quarto dos trabalhadores estudantes a obtenção da licenciatura teve efeitos benéficos nos seus posicionamentos no mercado de trabalho.

Do total dos trabalhadores estudantes, 45,3% mudaram de organização após a conclusão do curso (segundo trajeto). Sobressaem neste conjunto os diplomados em IT

e SA, seguindo-se PA e FPCE. Se tivermos em conta a sua situação laboral à data do inquérito comparativamente à correspondente ao último ano da licenciatura, verifica-se globalmente um acréscimo do peso do grupo profissional dos Especialistas e dos Técnicos (de 52,5% para 85,0%). Alteração que corresponde a uma melhoria da posição profissional dos indivíduos, consequência provável da posse de uma nova titulação académica. Por outro lado, assiste-se a um aumento dos indivíduos com contrato sem termo (de 32,3% para 52,5%) e a um decréscimo das situações de emprego precárias (de 56,4% para 44,1%). Ao nível dos rendimentos mensais, também se verificou um incremento: diminuiu o peso dos que auferiam um salário inferior aos 700 euros (de 66,7% para 20,4%) e cresceu o dos que recebiam um valor acima dos 1000 euros (de 4,8% para 42,4%). Paralelamente, assiste-se a um ligeiro aditamento da terciarização dos empregos (de 73,0% para 75,0%). Resultados que nos permitem mais uma vez inferir que a obtenção de um diploma do ensino superior, a par da experiência profissional, influenciou positivamente a situação profissional dos diplomados (Béduwé, Cahuzac e Giret, 2000; Béduwé e Giret, 2004), potenciando as suas carreiras e possibilitando o retorno do investimento em educação, tal como aduzem os teóricos do capital humano. Uma significativa maioria mantinha-se no momento de inquirição nesse emprego (96,8%). Não obstante, 26,2% ponderam mudar de organização e 21,3% desejam mudar de profissão. Por sua vez, 41,0% admitem a possibilidade de deixar o seu emprego nos próximos 12 meses, indicando como causa mais provável o despedimento individual por iniciativa própria (36,0%) – confirmando-se mais uma vez os pressupostos da teoria da procura de emprego (Stigler, 1962; McCall, 1970; Mortensen, 1970) -, seguindo-se a cessação do contrato a termo certo (28,0%).

Por fim, o terceiro trajeto, ou seja, o dos 7,2% que se mantiveram na mesma organização, mas posteriormente entraram na situação de desemprego. São indivíduos que se diplomaram em INF, SP, FPCE, AR, AC e ASP e que após o término da licenciatura mudaram de funções (40,0%) e de profissão (30,0%). 10,0% afirmam ter ascendido na carreira e 40,0% terem visto os seus rendimentos aumentarem. Porém, 40,0% passaram de contrato sem termo para contrato a termo certo. As razões apontadas para terem saído da organização relacionam-se maioritariamente com o término do contrato (60,0%), rescisão contratual por mútuo acordo (20,0%) e falência da empresa (20,0%). Definitivamente para aqueles diplomados o investimento em educação não teve o efeito esperado.

### 3.3. Situação ocupacional atual

Analizados que foram, nos seus principais traços, o primeiro emprego regular dos diplomados do IPVC e o emprego dos que no último ano da licenciatura exerciam uma profissão, interessa-nos agora dar conta da situação socio-ocupacional que os mesmos tinham no momento de inquirição (relembre-se, último trimestre de 2011).

Do total dos diplomados (610), 86,1% estão empregados (a tempo inteiro ou parcial). A situação de desemprego abrange 13,1% dos licenciados (9,8% procuram um novo emprego e 3,3% o primeiro emprego). As mulheres agregam mais de três quartos dos desempregados (78,8%), predominando os sujeitos cuja idade está compreendida entre os 26 e os 30 anos. Valores que vão no sentido dos referentes para Portugal e para a Região Norte. Com efeito, e como já tivemos oportunidade de referir, em 2011 a taxa de desemprego em Portugal era de 12,7% e na Região Norte de 13,0%; para os indivíduos entre os 25 e os 34 anos era de 14,0% e 13,4% respetivamente para Portugal e para a Região; e mais penalizante para as mulheres<sup>112</sup>. Acrescente-se ainda que para aquele ano a taxa de desemprego dos indivíduos com um curso superior era de 9,4% (inferior aos que possuíam no máximo o ensino secundário ou o ensino básico, respetivamente 15,4% e 14,5%).

Numa outra leitura sobre os nossos diplomados, observamos que 71,3% do total dos desempregados foram exclusivamente estudantes no último ano do curso e 15,0% estudantes mas também exerciam uma atividade profissional regular (não sendo um estágio curricular); 75,0% dos desempregados tiveram mais do que um emprego ao longo do seu trajeto profissional e 25,0% estão ainda à procura do primeiro emprego regular. É entre os que se formaram em SA e IT que encontramos o maior peso dos empregados; por contraste, é em AR e FPCE que estão as maiores percentagens de desempregados (17,0% dos licenciados em AR estão à procura do primeiro emprego regular<sup>113</sup>; 21,8% em FPCE estão à procura de novo emprego). Subsistem áreas mais vulneráveis ao desemprego do que outras. Para além do contexto económico do

---

<sup>112</sup> Numa leitura mais circunscrita temporalmente (referente ao 4º trimestre de 2011, aquando da aplicação do inquérito aos diplomados), a taxa de desemprego em Portugal era de 14,0% e na Região Norte de 12,6%. Por sua vez, para o país a taxa de emprego era de 52,4% e na Região de 53,5%. Para a globalidade daquele ano a taxa de desemprego dos indivíduos com um curso superior era de 9,4% (inferior aos que possuíam no máximo o ensino secundário ou o ensino básico, respetivamente 15,4% e 14,5%). Fonte: INE (Inquérito ao Emprego).

<sup>113</sup> Resultados que poderão traduzir alguma confusão por parte dos inquiridos sobre o significado do emprego regular, muitas vezes associado a um emprego estável e/ ou diretamente relacionado com a área de educação e o curso concluído.

momento, os elementos sociais enformadores atrás apontadas são contributos explicativos para tal situação.

Quadro 3.19  
Situação ocupacional atual, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
Empregado (a tempo inteiro ou parcial)	77,0	74,5	91,7	88,2	88,2	96,6	88,5	86,7	98,9	88,2	85,7	86,1
Desempregado(a) à procura de novo emprego	21,8	6,4	1,7	11,8	5,9	3,4	9,6	4,4	1,1	7,8	7,1	9,8
Desempregado(a) à procura do 1º emprego regular	1,1	17,0	3,3	0,0	0,0	0,0	1,9	6,7	0,0	3,9	7,1	3,3
Exclusivamente em formação profissional	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
Frequenta exclusivamente um estágio profissional	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
Ocupa-se exclusivamente das tarefas domésticas	0,0	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
Outra situação	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(174)	(47)	(60)	(17)	(17)	(29)	(52)	(45)	(90)	(51)	(28)	(610)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente

Atendendo aos meios mobilizados para a obtenção do atual emprego (Quadro 3.20), os valores mais elevados verificam-se nos itens Concurso público, Autoproposta e Proposta direta de um empregador. As redes informais (integram Familiares ou amigos, Colegas da licenciatura e Professores do IPVC) foram acionadas por 13,9% dos diplomados e o Centro de emprego (geralmente da responsabilidade da rede de intermediação de emprego do Estado) por apenas 3,0%. Como se observa, os designados meios mais formais – autoproposta, anúncios, concursos públicos e os intermediários de emprego englobam 63,7% dos inquiridos. Por sua vez, as redes informais reúnem cerca de 13,9% dos licenciados e os meios de acesso considerados compósitos (Proposta direta de um empregador e Na sequência de um estágio curricular ou profissional) 17,5% - valores que realçam, mais uma vez, o papel que o capital social



e as redes sociais desempenham no sucesso da procura de emprego, isto é, na obtenção de emprego, aliás, como já anotámos aquando a análise do acesso ao primeiro emprego.

Quadro 3.20  
Meios usados no acesso ao atual emprego, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
Autoproposta	15,0	24,2	19,4	30,8	25,0	32,1	9,3	3,6	31,1	26,3	8,7	19,8
Proposta de um empregador	9,4	18,2	13,9	30,8	25,0	17,9	27,9	28,6	14,4	13,2	30,4	16,5
Anúncio	5,0	18,2	11,1	15,4	25,0	14,3	30,2	14,3	3,3	26,3	8,7	11,7
Concurso público	55,6	6,1	0,0	7,7	8,3	3,6	2,3	7,1	32,2	7,9	4,3	25,8
IEFP	2,5	12,1	0,0	7,7	0,0	3,6	9,3	0,0	0,0	2,6	4,3	3,0
Amigos, familiares, colegas ou professores	7,5	6,1	36,1	0,0	0,0	25,0	11,6	17,9	16,7	15,8	21,7	13,9
Na sequência de um estágio curricular	0,0	6,1	2,8	0,0	8,3	0,0	2,3	0,0	0,0	0,0	4,3	1,2
Na sequência de um estágio profissional	0,6	0,0	16,7	0,0	0,0	3,6	0,0	3,6	2,2	0,0	4,3	2,4
Criou uma empresa/ começou a trabalhar como independente	1,9	6,1	0,0	0,0	8,3	0,0	7,0	14,3	0,0	5,3	8,7	3,4
Outros	2,5	3,0	0,0	7,7	0,0	0,0	0,0	10,6	0,0	2,6	4,3	2,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(160)	(33)	(36)	(13)	(12)	(28)	(43)	(28)	(90)	(38)	(23)	(504)
Meios formais	78,1	60,6	30,5	61,6	58,3	53,6	51,1	25,0	66,6	63,1	26,0	60,3
Meios informais	7,5	6,1	36,1	0,0	0,0	25	11,6	17,9	16,7	15,8	21,7	13,9
Meios compósitos	11,3	30,4	33,4	30,8	41,6	21,5	37,2	46,5	16,6	18,5	47,7	23,5

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Mais uma vez os meios de ingresso no emprego relacionam-se com a natureza da área de educação. FPCE e SA orientam-se sobretudo para o setor estatal (daí a importância dos concursos públicos); INF, ENG, AC e ASP, para o setor privado (com particular incidência nas Propostas diretas por parte de um empregador e nas Redes informais).

Quanto à profissão exercida<sup>114</sup>, predominam os Professores, seguidos, embora com um valor mais reduzido, pelos Enfermeiros e ainda pelos Engenheiros. Tal como sucedeu para a análise do primeiro emprego, optamos por delimitar as profissões em três conjuntos, de acordo com a natureza e o conteúdo do trabalho: os Especialistas de profissões científicas e técnicas (que no quadro abaixo inclui dos Diretores e gerentes aos Projetistas); os Administrativos e comerciais (abarca os Empregados de escritório e de agência de viagens, os Rececionistas e os Vendedores); os Operários. O primeiro conjunto agrega 80,4% dos respondentes, o segundo 18,6% e o terceiro 1,1%. Como se constata no Quadro abaixo, uma ampla parcela dos diplomados ocupa profissões que podemos considerar relacionadas com a sua área de educação.

Quadro 3.21  
Profissão no atual emprego (ou último), por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
Diretor e gerente	0,0	0,0	7,1	6,3	6,7	11,1	14,0	4,9	0,0	4,1	8,0	3,9
Engenheiro	0,0	2,9	0,0	0,0	33,3	59,3	50,0	46,3	0,0	0,0	24,0	12,8
Designer	2,5	62,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,6
Enfermeiro	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	98,9	0,0	0,0	15,8
Professor	72,5	5,7	3,6	25,0	13,3	3,7	0,0	7,3	0,0	6,1	12,0	24,1
Educador de infância	14,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,1
Contabilista	0,0	0,0	28,6	6,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,0	0,0	3,4
Analista e programador	0,6	0,0	1,8	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,9
Técnico de turismo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	34,7	0,0	3,0
Técnico de qualidade	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	18,5	6,0	4,9	0,0	0,0	28,0	3,2
Técnico de gestão	0,0	0,0	3,6	0,0	0,0	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	4,0	0,7
Técnico de engenharia	0,0	0,0	0,0	0,0	13,3	0,0	10,0	12,2	0,0	0,0	8,0	2,5
Projetista	0,0	5,7	0,0	0,0	0,0	0,0	14,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6
Empregado de escritório	1,3	8,6	50,0	50,0	13,3	3,7	6,0	9,8	0,0	16,3	8,0	10,8
Empregado de agência viagens	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	16,3	0,0	1,4
Rececionista	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,4	0,0	16,3	0,0	1,6
Vendedor	5,0	14,3	5,4	12,5	0,0	3,7	0,0	7,3	1,1	4,1	8,0	4,8
Operário	3,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0	1,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(160)	(35)	(56)	(16)	(15)	(27)	(50)	(41)	(90)	(49)	(25)	(564)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

<sup>114</sup> A lista de profissões apresentada, à semelhança do que ocorreu para o primeiro emprego, foi construída tendo em consideração a CPP de 2010. O trabalho de categorização foi efetuado a partir das declarações dos inquiridos.

Os Especialistas de profissões científicas e técnicas (um dos grandes conjuntos de profissões que delimitámos acima) representam cerca de 75,0% dos inquiridos da maioria das áreas científicas. Excetuam-se INF, CE e SP com menos de 50,0% dos diplomados nesse grupo – o que poderá denunciar, embora com a devida prudência que os dados impõem, a existência de uma maior sobrequalificação académica<sup>115</sup> nestas áreas. Por contraposição, mais de 50,0% dos diplomados naquelas três áreas situam-se no conjunto dos designados Administrativos e comerciais. De assinalar que no caso de INF, o termo ‘empregado de escritório’ pode incluir um conjunto diversificado de tarefas; o mesmo podemos afirmar para CE.

Algumas das áreas de educação apresentam uma forte concentração numa única profissão, a qual se relaciona diretamente com o curso frequentado – é o caso de SA, FPCE e AR (Enfermeiros, Professores e Educadores de infância, e Designers, respetivamente). Por seu turno, INF, ENG, SP e PA são áreas em que se denota uma certa dispersão por várias profissões (cada uma dessas profissões com menos de 60,0%), em que pelo menos uma delas se relaciona com a área.

Um outro olhar pode ser lançado sobre o atual emprego, continuando-nos a focalizar nas profissões. Quais as áreas geográficas onde os licenciados exercem a sua atividade profissional?<sup>116</sup> Uma parte dos Enfermeiros (21,2%) e os Técnicos de Gestão (25,0%) trabalham na Europa, sendo estas as profissões mais internacionalizadas. O valor referente aos primeiros profissionais não surpreende pela tendência que se vem verificando atualmente da sua emigração (a maioria dos enfermeiros que trabalham no estrangeiro encontram-se em Espanha). Se fizermos um exercício de agregação de algumas das NUTS III que detêm uma continuidade territorial (Minho Lima, Ave, Cávado e Grande Porto), a quase totalidade das profissões consideradas concentram nelas mais de metade dos seus profissionais. Não existe muita descoincidência, para uma parte relevante dos inquiridos, entre, por um lado, aquelas NUTS III de naturalidade e de residência durante o curso que frequentaram no IPVC e, por outro, as NUTS III onde atualmente trabalham. Para estes, os processos de mobilidade espacial registam uma limitada amplitude ao longo dos seus processos de transição do ensino para o mercado de trabalho.

Questionados sobre a sua posição funcional e hierárquica na organização onde se inserem, cerca de metade afirma-se como Técnicos superiores sem lugar de chefia – o

---

<sup>115</sup> Temática que será desenvolvida no ponto 3, do Capítulo IV.

<sup>116</sup> No Quadro 2, Apêndice D, encontra-se um quadro com informação detalhada.

que seria de esperar face ao peso dos Professores, dos Enfermeiros e dos Engenheiros. Numa segunda posição estão os Administrativos, seguindo-se os Especialistas técnicos sem lugar de chefia. Também aqui são visíveis as diferenças entre as áreas de educação. De realçar, por um lado, a proporção elevada dos Administrativos (com valores acima dos 60,0%) em INF e CE; por outro, a percentagem dos Técnicos superiores sem lugar de chefia e dos Especialistas técnicos sem lugar de chefia que, em conjunto ultrapassam os 75,0%, em áreas como FPCE, ENG, ASP, SA e PA. Resultados, aliás, que seguem na continuação dos acima apontados para o primeiro emprego.

Quadro 3.22  
Posição hierárquica no atual emprego (ou último), por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
Administrador	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	4,9	0,0	0,0	0,0	1,1
Diretor geral ou diretor	0,0	0,0	7,1	0,0	6,7	7,4	14,0	9,8	0,0	4,1	8,0	3,9
Chefe de serviço, de secção, de departamento	0,6	14,3	5,4	6,3	13,3	25,9	14,0	0,0	3,3	2,0	16,0	6,0
Técnico superior sem lugar de chefia	76,3	34,3	12,5	25,0	26,7	44,4	46,0	26,8	95,6	12,2	48,0	53,0
Especialista técnico sem lugar de chefia	12,5	31,4	14,3	6,3	40,0	18,5	18,0	36,6	0,0	28,6	12,0	16,3
Administrativo	5,6	20,0	60,7	62,5	13,3	3,7	6,0	17,1	1,1	36,7	16,0	17,0
Operador	3,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,9	0,0	16,3	0,0	2,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(150)	(30)	(36)	(13)	(12)	(28)	(43)	(28)	(87)	(38)	(22)	(487)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Uma expressiva maioria dos inquiridos trabalha a tempo inteiro, verificando-se uma diminuição, face ao primeiro emprego, dos diplomados que laboram a tempo parcial. Quanto ao horário semanal de trabalho, cerca de metade trabalha entre 31 a 40 horas. 25,9% indicam trabalhar menos de 31 horas. Posicionam-se nesta situação, com destaque face às restantes áreas, os diplomados em FPCE (consequência, como já avançamos, da existência de horários não completos dos professores). Por oposição, estão os licenciados em AR, CE, ENG e IT que referem trabalhar mais do que 40 horas semanais, sinal provavelmente de uma notória sobrecarga de trabalho.

Quadro 3.23

Período de trabalho, horário semanal, tipo de contrato e rendimento líquido mensal no atual emprego, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
<b>Período temporal de trabalho</b>												
A tempo inteiro	66,3	88,9	90,9	76,5	93,8	96,6	90,2	90,2	87,8	83,7	92,3	82,5
A tempo parcial	33,7	11,1	9,1	23,5	6,3	3,4	9,8	9,8	12,2	16,3	7,7	17,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(163)	(36)	(55)	(17)	(16)	(29)	(51)	(41)	(90)	(49)	(26)	(573)
<b>Horário de trabalho semanal</b>												
Menos de 20 horas	38,0	5,6	1,8	11,8	6,2	3,4	2,0	2,4	3,3	8,2	7,7	14,0
De 20 a 30 horas	28,8	2,8	1,8	11,8	0,0	6,9	10,0	4,9	4,4	6,1	3,8	11,9
De 31 a 40 horas	28,8	52,8	63,6	47,1	43,8	44,8	54,0	56,1	78,9	61,2	53,8	51,4
Mais de 40 horas	4,3	38,9	32,7	29,4	50,0	44,8	34,0	36,6	13,3	24,5	34,6	22,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(163)	(36)	(55)	(17)	(16)	(29)	(50)	(41)	(90)	(49)	(26)	(572)
<b>Tipo de contrato de trabalho</b>												
Sem termo	15,6	57,1	70,4	68,8	37,5	64,3	56,9	51,3	51,7	59,2	26,9	44,2
A termo	71,9	31,5	25,9	18,8	43,8	32,1	33,4	35,9	44,9	32,6	26,9	45,0
Prestação de serviços/ Recibos verdes	6,3	5,7	1,9	6,3	18,8	0,0	7,8	2,6	3,4	2,0	30,8	6,0
Sem contrato	1,9	5,7	1,9	6,3	0,0	0,0	0,0	5,1	0,0	4,1	7,7	2,3
Outra situação	4,4	0,0	0,0	0,0	0,0	3,6	2,0	5,1	0,0	2,0	7,7	2,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(163)	(36)	(55)	(17)	(16)	(29)	(50)	(41)	(90)	(49)	(26)	(572)
<b>Rendimento líquido mensal</b>												
Igual ou inferior a 400€	9,3	8,3	1,8	0,0	6,3	0,0	0,0	2,5	0,0	0,0	7,7	4,1
De 401€ a 700€	34,6	25,0	29,1	37,5	12,5	18,5	20,0	30,0	5,6	48,9	23,1	26,6
De 701€ a 1000€	25,3	50,0	47,3	25,0	43,8	51,9	34,0	27,5	34,8	31,9	42,3	34,6
De 1001€ a 1300€	24,7	11,1	14,5	31,3	31,3	11,1	32,0	27,5	48,3	6,4	7,7	24,8
De 1301€ a 1600€	5,6	0,0	3,6	0,0	6,3	18,5	6,0	7,5	10,1	8,5	19,2	7,3
Igual ou superior a 1601€	0,6	5,6	3,6	6,3	0,0	0,0	8,0	5,0	1,1	4,3	0,0	2,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(162)	(36)	(55)	(16)	(16)	(27)	(50)	(40)	(89)	(47)	(26)	(564)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

A precariedade contratual abrange cerca de metade do total dos inquiridos. A par disto, 44,2% detêm uma posição mais estável no mercado de trabalho – a esmagadora maioria no setor privado (74,2%). Uma análise por área de educação, permite-nos verificar que a situação contratual não é homogénea. Assim, é entre os diplomados em

FPCE que encontramos a maior proporção de indivíduos em precariedade laboral (cerca de três quartos); seguem-se ENG e PA. Em contrapartida, CE, INF e IT exibem um peso mais elevado de indivíduos que celebraram com a sua entidade empregadora contratos sem termo. Numa outra abordagem<sup>117</sup>, os Técnicos de turismo, de engenharia e de gestão, os Contabilistas e os Diretores e gerentes (alguns deles patrões) exercem as profissões com maior estabilidade contratual. Por contraposição, os Professores, os Enfermeiros e os Engenheiros afiguram-se como as profissões mais instáveis contratualmente.

No que respeita ao rendimento líquido mensal auferido, temos como valor modal os 701 a 1000 euros (34,6%). Porém, cerca de 30,7% dos diplomados ganham um salário inferior a 701 euros. Note-se que apenas 34,8% ganham um salário superior a 1000 euros (valor acima do registado para o primeiro emprego, o que indicia à partida uma melhoria face ao passado recente). Com efeito, neste emprego apenas 24,4% dos inquiridos tinham um salário superior aos 1000 euros (28,8% no caso dos trabalhadores estudantes) e 39,9% inferior a 701 euros (48,9% para os trabalhadores estudantes). É admissível, portanto, que a antiguidade na organização (no caso dos que se mantiveram no mesmo emprego ao longo da sua trajetória) e o acréscimo da experiência profissional também possibilitem o acesso a remunerações mais elevadas. De entre as áreas de educação mais bem remuneradas sobressai SA. Por oposição, AR, CE, IT, SP e PA são aquelas em que os diplomados recebem salários mais baixos.

Prevalece o assalariamento. Das restantes categorias salientam-se o trabalhador por conta própria sem empregados (sobretudo em PA e INF) e com empregados (destaca-se IT). Na empresa privada trabalha cerca de metade dos licenciados (50,4%). Os tipos de organização que direta ou indiretamente se inscrevem na área do Estado (empresas públicas, Administração pública e institutos públicos) reúnem 38,8% dos licenciados. Para a Administração pública (que abarca quase 30,0% dos diplomados) os valores mais elevados estão em FPCE - como já tivemos oportunidade de referir, aqui estamos perante um segmento de mercado de trabalho específico, o dos Professores e parte dos Enfermeiros. Com exceção das duas áreas de educação correspondentes àquelas profissões (FPCE e SA), a empresa privada salienta-se face às restantes. Preponderam as organizações com menos de 101 trabalhadores.

---

<sup>117</sup> Ver Quadro 3, Apêndice D.

Quadro 3.24

Situação na profissão, tipo e dimensão da organização do atual emprego, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
<b>Situação na profissão</b>												
Trabalhador por conta própria com empregados	2,3	5,4	5,3	5,9	6,3	10,3	0,0	4,9	0,0	2,0	3,8	3,1
Trabalhador por conta própria sem empregados	5,8	5,4	1,8	11,8	6,3	,0	7,8	7,3	4,4	4,1	30,8	6,3
Trabalhador por conta de outrem	90,7	86,5	93,0	82,4	87,5	89,7	90,2	87,8	95,6	93,9	61,5	89,7
Trabalhador familiar não remunerado	0,0	2,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,8	0,3
Outra situação	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(172)	(37)	(57)	(17)	(16)	(29)	(51)	(41)	(90)	(49)	(26)	(585)
<b>Tipo de organização</b>												
Administração Pública	58,6	11,7	7,3	5,9	6,3	10,3	19,6	30,0	23,3	20,4	28	29,6
Instituto público e empresa pública	6,8	2,9	5,4	11,8	12,5	3,4	2,0	2,5	28,9	4,1	8,0	9,2
Empresa privada	19,1	82,4	80,0	76,5	75,0	82,8	76,5	57,5	24,4	73,5	56,0	50,4
Organização do terceiro setor	13,0	0,0	3,6	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	12,2	0,0	0,0	6,3
Outro tipo de organização	2,5	2,9	3,6	5,9	6,3	3,4	2,0	5,0	11,1	2,0	8,0	4,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(159)	(34)	(54)	(16)	(16)	(28)	(49)	(40)	(90)	(49)	(26)	(561)
<b>Dimensão da organização</b>												
De 1 a 5 trabalhadores	5,7	29,4	20,4	12,5	6,3	10,7	12,2	15,0	1,1	16,3	15,4	10,9
De 6 a 10 trabalhadores	8,2	2,9	13,0	12,5	6,3	10,7	14,3	15,0	2,2	6,1	11,5	8,6
De 11 a 100 trabalhadores	48,4	29,4	31,5	37,5	31,3	39,3	32,7	27,5	21,1	34,7	19,2	34,6
De 101 a 500 trabalhadores	19,5	20,6	20,4	18,8	25,0	28,6	32,7	22,5	18,9	24,5	34,6	22,6
Mais de 500 trabalhadores	18,2	17,6	14,8	18,8	31,3	10,7	8,2	20,0	56,7	18,4	19,2	23,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(159)	(34)	(54)	(16)	(16)	(28)	(49)	(40)	(90)	(49)	(26)	(561)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Como seria de esperar, os setores de atividade dominantes são o da Educação e o da Saúde e ação social. Em termos globais, sobressai o terciário, decorrente principalmente das profissões consideradas (relacionadas sobretudo com aquelas duas

áreas), o que expressa a sua forte importância para o emprego dos diplomados universitários.

Quadro 3.25  
Setores de atividade do atual emprego, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,7	0,0	47,5	0,0	0,0	12,0	4,4
2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,0	0,2
3	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
4	0,6	17,1	9,1	6,3	18,8	39,3	0,0	5,0	0,0	0,0	4,0	5,3
5	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	4,0	0,5
6	0,0	5,7	9,1	18,8	12,5	3,6	67,3	5,0	0,0	2,0	8,0	9,0
7	5,5	20,0	10,9	12,5	12,5	7,1	0,0	0,0	0,0	2,0	4,0	5,3
8	0,0	2,9	1,8	0,0	0,0	3,6	0,0	0,0	0,0	22,4	0,0	2,5
9	0,6	0,0	0,0	12,5	0,0	3,6	0,0	0,0	0,0	6,1	4,0	1,4
10	0,0	0,0	18,2	18,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	0,0	2,5
11	0,6	0,0	3,6	0,0	0,0	7,1	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,1
12	4,3	5,7	5,5	0,0	0,0	3,6	18,4	17,5	1,1	10,2	12,0	6,7
13	81,0	5,7	3,6	25,0	25,0	3,6	2,0	7,5	2,2	6,1	12,0	27,7
14	1,2	0,0	5,5	0,0	6,3	3,6	0,0	5,0	95,6	8,2	0,0	17,5
15	6,1	42,9	29,1	6,3	25,0	14,3	8,2	12,5	1,1	40,8	36,0	15,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(163)	(35)	(55)	(16)	(16)	(28)	(49)	(40)	(90)	(49)	(25)	(566)

Legenda:

1- Agricultura, produção animal, caça e silvicultura; 2- Pesca; 3- Indústrias Extrativas; 4- Indústrias Transformadoras; 5- Produção e distribuição de eletricidade, de gás e de água; 6- Construção; 7- Comércio por Grosso e a Retalho; 8- Alojamento e restauração; 9- Transportes, Armazenagem e Comunicações; 10- Atividades financeiras; 11- Atividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados às empresas; 12- Administração pública, defesa e segurança social; 13- Educação; 14- saúde e ação social; 15- Outras atividades de serviços coletivos, sociais e pessoais.

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Para a maioria dos inquiridos, as expectativas que tinham face ao seu futuro quando concluíram a sua licenciatura no IPVC, tendo presente os aspetos do emprego atual, foram parcialmente concretizadas. É uma posição mediana que apresenta valores superiores a 50,0% na maioria das áreas de educação. Nem sempre existe um alinhamento entre as diversas variáveis que fomos passando em revista nas últimas páginas sobre o atual emprego e as posições avaliativas dos inquiridos. Por razões metodológicas o que se aponta é meramente indicativo. Provavelmente as expectativas foram sendo reconfiguradas no decurso do percurso académico dos diplomados e das



posições no mercado de trabalho. O discurso representacional, no momento da resposta ao inquérito, traduz tal posicionamento.

Quadro 3.26  
Expetativas face ao futuro profissional, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
Foram integralmente concretizadas	9,7	5,6	8,3	11,1	16,7	27,3	18,5	26,7	14,3	13,3	23,1	13,8
Foram parcialmente concretizadas	55,9	61,1	75,0	44,4	66,7	36,4	77,8	53,3	74,3	50,0	61,5	60,2
Não foram concretizadas	31,2	33,3	16,7	33,3	16,7	36,4	0,0	20,0	11,4	33,3	7,7	23,4
Não tinha expectativas	3,2	0,0	0,0	11,1	0,0	0,0	3,7	0,0	0,0	3,3	7,7	2,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(163)	(36)	(55)	(17)	(16)	(29)	(50)	(41)	(90)	(49)	(26)	(572)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente

### 3.4. Primeiro e atual emprego: um exercício comparativo

Neste ponto iremos reter um conjunto de resultados, que consideramos complementares ao texto desenvolvido até ao momento, tomando por referência a comparação entre o primeiro e o atual emprego para algumas das variáveis. Importa iniciar a reflexão por abordar o número de empregos entre o final da licenciatura e a data de aplicação do inquérito (recorde-se, no último trimestre de 2011). Cerca de 23,0% dos inquiridos tiveram pelo menos dois empregos (Quadro 3.27). As carreiras ainda curtas no mercado de trabalho (cerca de 4 a 6 anos) impele à relativização daquele valor. As áreas de CE e IT destacam-se por serem as áreas mais estáveis (com apenas um emprego encontram-se 71,7% e 62,1% dos diplomados, respetivamente). FPCE, em contrapartida, apresenta as proporções mais elevadas de indivíduos com cinco e mais empregos. Situação que se deve, provavelmente, ao facto destes inquiridos, como temos vindo a sublinhar, estarem inseridos sobretudo no mercado de emprego estatal, na qualidade de Educadores de infância e de Docentes do Ensino Básico e Secundário, que

se caracterizam pela grande rotação entre empregos. A instabilidade do emprego dos diplomados em PA e AR poderá também explicar a percentagem de indivíduos que afirma ter tido quatro e mais empregos.

Quadro 3.27  
Número de empregos, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
Um emprego	42,5	44,7	71,7	41,2	58,8	62,1	44,2	55,6	61,1	37,3	42,9	50,3
Dois empregos	17,8	19,1	15,0	47,1	23,5	34,5	38,5	15,6	16,7	35,3	32,1	23,0
Três empregos	12,1	8,5	6,7	5,9	5,9	0,0	9,6	15,6	13,3	15,7	3,6	10,5
Quatro empregos	5,2	6,4	0,0	0,0	5,9	0,0	3,8	4,4	6,7	5,9	7,1	4,6
Cinco e mais	21,3	4,3	1,7	0,0	0,0	3,4	1,9	2,2	2,2	2,0	7,1	7,9
Ainda está à procura de emprego	1,1	17,0	5,0	5,9	5,9	0,0	1,9	6,7	0,0	3,9	7,1	3,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(174)	(47)	(60)	(17)	(17)	(29)	(52)	(45)	(90)	(1)	(28)	(610)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Depois daquele exercício, importa atender a um outro. Tomando em conta os indivíduos que tiveram uma trajetória com mais de um emprego, podemos comparar a estrutura das profissões respeitantes ao primeiro e atual emprego (Quadro 3.28). Se considerarmos, numa leitura agregada, os grupos profissionais<sup>118</sup>, constata-se uma diminuição do peso dos Administrativos e comerciais (de 19,7% para 16,0%), enquanto a tendência inversa caracteriza o dos Especialistas de profissões científicas e técnicas<sup>119</sup> (de 78,9% para 83,9%). Uma leitura mais fina, ao nível das profissões, aponta para que existem tendências de sinal contrário no seio de cada grupo (por exemplo, o decréscimo relativo dos Professores e Educadores de infância pode ser consequência direta das

<sup>118</sup> Recorde-se que no grupo dos Especialistas das Profissões Científicas e Técnicas incluímos as profissões de: Diretor e Gerente; Engenheiro; Designer; Enfermeiro; Professor; Educador de infância; Contabilista; Analista e programador; Técnico de turismo; Técnico de qualidade; Projetista. O dos Administrativos e Comerciais, abrange Empregado de escritório; Empregado de agência de viagens; Rececionista; Vendedor. Por último, o dos Operários, abarca unicamente esta profissão.

<sup>119</sup> Grupo que naquele quadro abarca profissões que incluem dos Diretores e gerentes e os Projetistas.

políticas de educação tomadas nos últimos anos no sentido de diminuição do volume do pessoal docente, o que atinge os profissionais com menor antiguidade nas funções). Não obstante isto, e no quadro de uma postura relativa, existe um processo de acréscimo de qualificações no que concerne às profissões exercidas. Para alguns dos inquiridos, o primeiro emprego funcionou como um momento transitório de inserção e de espera por um outro emprego com condições objetivas superiores ao primeiro. A aquisição de experiência profissional configura-se como outro aspeto que pode induzir todo este processo.

Quadro 3.28  
Diplomados com mais de um emprego, por profissões (%)

	Primeiro emprego	Atual emprego
Diretor e gerente	1,0	4,9
Engenheiro	14,3	12,9
Designer	3,9	5,7
Enfermeiro	14,8	13,3
Professor	31,5	32,7
Educador de infância	4,4	3,0
Contabilista	2,5	1,5
Analista e programador	2,0	0,4
Técnico de turismo	1,0	2,3
Técnico de qualidade	1,5	2,3
Técnico de gestão	0,0	1,5
Técnicos de engenharia	0,0	1,5
Projetista	2,0	1,9
Empregado de escritório	4,4	6,5
Empregado de agência viagens	3,9	3,0
Rececionista	2,0	2,3
Vendedor	9,4	4,2
Operário	1,5	0,0
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>N</i>	<i>(203)</i>	<i>(263)</i>

Ainda podemos obter uma outra abordagem se observarmos os fluxos entre as profissões<sup>120</sup>. Prevalece, como seria expetável, a situação estacionária (imobilidade). Verificam-se alguns movimentos descendentes em IT, ASP e PA (os mais relevantes estatisticamente). Estes dados refletem uma certa fragilidade em termos de

<sup>120</sup> Para o efeito, para cada inquirido foi comparada a profissão do primeiro emprego com a profissão do emprego atual. Delimitaram-se três tipos de fluxos: ascendente, que corresponde à passagem de uma profissão que se inseria nos grupos menos qualificados para o mais qualificado; descendente, o fluxo inverso; estacionário, que expressa manutenção do inquirido no seio do mesmo grupo.

posicionamento no mercado de trabalho destes licenciados, que, não raras vezes, e por falta de opção, tendem a ocupar profissões que nem sempre se coadunam com a formação e o nível de qualificação académico alcançado, como, aliás, temos vindo a realçar. Por outro lado, verificam-se movimentos ascendentes, especialmente em AR, SP e FPCE, os quais poderão ser entendidos a partir das explicações dadas acima.

Quadro 3.29  
Fluxos profissionais, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
Ascendente	13,4	16,7	11,1	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0	9,1	12,5	0,0	9,6
Descendente	0,0	8,3	0,0	0,0	0,0	16,7	0,0	16,7	0,0	6,3	12,5	3,2
Estacionária	86,6	75	88,9	83,3	100	83,3	100	83,3	90,9	81,3	87,5	87,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Entre os dois empregos existe um decréscimo do peso da precariedade contratual (passou de 84,9% para 61,8%), o que resultou particularmente da contração do contrato de prestação de serviços. Uma tendência notória de quebra da instabilidade para uma parcela dos inquiridos - o primeiro emprego funcionou como um momento de transitoriedade. Os tipos de fluxos obrigam-nos a ter uma apreciação mais matizada. Cerca de metade dos inquiridos manteve-se na situação de precariedade (as áreas de FPCE - o que é inerente, sublinhe-se mais uma vez, à condição de uma parcela dos professores - e PA assumem uma importante expressividade quantitativa). A trajetória profissional destes mantém-se marcada, pelo menos em relação aos dois empregos considerados, pela precariedade, que tem, recorde-se, uma posição estruturante ao nível do mercado de trabalho, em particular face aos trabalhadores mais jovens (Oliveira e Carvalho, 2010; Alves *et al.*, 2011). Igualmente a não mobilidade é patente para 18,3% que permaneceram numa situação de não precariedade (com destaque para INF, AC e SP). Por seu turno, o peso dos diplomados precários foi avolumado por aqueles que vieram da situação oposta (5,4%). A estabilidade contratual foi obtida por 20,0% (IT e AR são as áreas mais relevantes, enquanto FPCE se distingue pela sua baixa percentagem).

Quadro 3.30  
Fluxos contratuais, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
Precariedade - não	5,0	37,5	27,3	14,3	16,7	55,6	22,2	23,1	28,6	28,0	18,2	20,0
Precariedade	85,0	31,3	45,5	42,9	50,0	33,3	29,6	38,5	51,4	36,0	72,7	56,3
Não												
Precariedade - Não	6,3	25,0	18,2	42,9	16,7	11,1	40,7	23,1	17,1	32,0	0,0	18,3
Precariedade												
Não												
Precariedade –	3,8	6,3	9,1	0,0	16,7	0,0	7,4	15,4	2,9	4,0	9,1	5,4
Precariedade												
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(80)	(16)	(11)	(7)	(6)	(9)	(27)	(13)	(35)	(25)	(11)	(240)

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

No que se refere à distribuição do emprego por tipo de organização e setor de atividade, não se registam mudanças significativas, entre empregos. A empresa privada e a Administração Pública (central e regional) lideram o emprego dos diplomados do IPVC e a Educação e os Serviços são os setores dominantes. Constatação que nos leva a equacionar a hipótese de estarmos perante uma tendência para a rigidez no que respeita à mobilidade inter-organizacional e intersetorial.

Quadro 3.31  
Tipo de organização e setor de atividade do primeiro e atual empregos (%)

	Primeiro Emprego	Atual emprego
<b>Tipo de organização</b>		
Administração Pública Central e Regional	20,8	22,1
Administração Pública Local	9,2	8,2
Instituto público	2,4	3,0
Empresa privada	57,0	53,9
Empresa pública	5,3	6,4
Instituição Particular de Solidariedade Social	4,3	3,0
Outro	1,0	3,4
<b>Setor de atividade</b>		
Agricultura, produção animal, caça e silvicultura	3,9	5,3
Pesca		,4
Indústrias transformadoras	5,8	3,0
Construção	8,7	10,6
Comércio por grosso e a retalho, reparação de veículos automóveis e de bens de uso pessoal e doméstico	5,8	6,8
Alojamento e restauração	2,4	3,4
Transportes e armazenagem e Comunicações	2,4	1,1
Atividades financeiras	,5	1,9
Atividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados às empresas	1,5	1,1
Administração pública, defesa e segurança social	2,9	3,8
Educação	30,6	33,7
Saúde e ação social	16,5	14,4
Outras atividades de serviços coletivos, sociais e pessoais	18,9	14,4
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>N</i>	<i>(206)</i>	<i>(264)</i>

Quanto ao rendimento líquido mensal, e como seria de esperar, existe uma diminuição dos valores mais baixos e uma subida dos escalões acima dos 1001 aos 1300 euros. Note-se que cerca de 42,0% dos diplomados têm uma remuneração superior a 1000 euros (valor que no primeiro emprego só era atingido por 19,5% dos respondentes), e que os níveis remuneratórios inferiores a 700 euros abrangem 28,8% dos inquiridos (contra 49,0% no primeiro emprego). Manifestamente existe uma melhoria da condição salarial dos inquiridos. A posse de experiência de profissional, ou mesmo o seu acréscimo face ao passado, a mobilidade para profissões mais qualificadas ou organizações que praticam remunerações mais elevadas para os seus trabalhadores, ou ainda a tendência global de crescimento das remunerações, são fatores, entre outros, possivelmente explicativos daquela melhoria.

Quadro 3.32  
Rendimento líquido mensal do primeiro e atual empregos (%)

	Primeiro Emprego	Atual emprego
Igual ou inferior a 400 €	13,6	5,4
De 401€ a 700€	35,4	23,4
De 701€ a 1000€	31,6	29,5
De 1001€ a 1300€	14,6	28,4
De 1301€ a 1600€	3,9	8,8
Igual ou superior a 1601€	1,0	4,6
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>N</i>	<i>(206)</i>	<i>(261)</i>

Em suma, e comparando o primeiro com o atual emprego dos licenciados, assistimos a um incremento daqueles que exercem profissões mais qualificadas (isto é, dos Especialistas de profissões científicas e técnicas). As situações de precariedade contratual, ainda que progressivamente atenuadas com a passagem dos anos após a licenciatura, persiste. Mantêm-se as empresas privadas e o Estado (num sentido amplo do mesmo) como principais empregadores. Educação, Saúde e ação social e os Serviços são os setores de atividade predominantes, o que confirma a ideia de que, maioritariamente, se inserem no setor terciário. Por fim, em termos de remuneração, o nível médio salarial tende a aumentar com o decorrer dos anos após o curso, significando uma subida da remuneração líquida mensal dos diplomados. Dados globais que podemos considerar positivos no quadro do processo de transição para o trabalho dos diplomados do IPVC, se não atendermos à questão da precariedade.

#### 4. Satisfação face ao atual emprego

A satisfação no trabalho é uma das variáveis mais estudadas no campo da psicossociologia e do comportamento organizacional, ocupando um lugar central em vários estudos<sup>121</sup>, desde que Hoppock lançou o seu livro *Job Satisfaction*, em 1935 (conforme Cunha *et al.*, 2007). Embora não exista uma aceção unívoca sobre o conceito, a satisfação com o trabalho é considerada uma importante variável dependente ou um fator explicativo de um conjunto heterogéneo de atitudes e comportamentos dos

<sup>121</sup> Veja-se a título de exemplo, Clark (1996 e 1997); Clark *et al.* (2007); Rose (1999 e 2003); Roussel (1996); Wolniak e Pascarella (2005).

indivíduos no seio das organizações (Mignonac, 2004; Spector, 1997; Brief, 1998; Judge *et al.*, 2001), com consequências ao nível do absenteísmo, da rotatividade e da produtividade (Clegg, 1993; Clark, 1997; Freeman, 1978; Akerlof, Rose e Yellen, 1988; McEvoy e Cascio, 1985).

Mas, como interpretar ‘satisfação no trabalho’? As várias definições encontradas remetem-nos para distintas conceções, consoante se considere tratar-se de um processo ou dinâmica, de uma avaliação ou de um estado emocional.

Enquanto processo, é feita alusão à constante adaptação do indivíduo no sentido de manter o nível de satisfação que mais lhe convém, daí resultando uma “função das suas próprias capacidades para se adaptar a uma determinada situação de trabalho ou para a modificar consoante as suas necessidades” (Barbash, 1976). Assim sendo, a satisfação evolui em função das necessidades e das aspirações do sujeito, bem como da realidade por ele vivenciada dentro da organização, pelo que a satisfação resultará da ação de forças internas e externas. Nesta ótica, ela é percebida como “um processo dinâmico que permite a comparação entre diversos fatores” (Thurman, 1977).

Entendida como resultado de uma avaliação, a satisfação no trabalho é concebida como uma função da relação percebida entre o que um indivíduo pretende do seu trabalho e o que ele percebe que está a receber (Locke, 1976). Também nesta perspetiva, Lawler (1971) considera que a pessoa tende a comparar o que constitui um aspeto real do seu emprego e aquilo que desejaria que fosse. A satisfação no trabalho poderá deste modo ser definida a partir do “nível de convergência entre o que a pessoa deseja e aquilo que ela obtém” relativamente a diferentes facetas do seu trabalho (Roussel, 1996).

Locke (1976) acrescenta que a satisfação no trabalho é “um estado emocional agradável ou positivo que resulta da avaliação que uma pessoa faz sobre o seu trabalho ou as suas experiências no trabalho”. Para o autor, a satisfação é um estado de prazer emocional que resulta da avaliação que uma pessoa faz sobre até que ponto o trabalho que desenvolve corresponde (ou não) aos seus objetivos, necessidades e valores. A satisfação é, portanto, uma atitude ou resposta emocional às tarefas de trabalho bem como às condições físicas e sociais do local de trabalho – assim entendida, define-se como o grau segundo o qual os indivíduos se sentem em relação ao seu trabalho, o qual pode ser positivo ou negativo.

Encontramos na literatura outras perspetivas que, de certo modo, enquadram aquela tríade (processo, avaliação e estado emocional). Por exemplo, para Brief (1998:



86) a satisfação no trabalho é “um estado emocional expresso através da avaliação afetiva e/ou cognitiva de uma experiência de trabalho, com algum grau de ‘favorabilidade’ ou ‘desfavorabilidade’”. Para George e Jones (1999: 74), refere-se ao “conjunto de sentimentos e de crenças das pessoas sobre o seu atual trabalho, os quais podem ir da satisfação extrema à insatisfação extrema”. E, prosseguem: “Além de terem atitudes sobre o seu trabalho como um todo, as pessoas podem também ter atitudes sobre os vários aspetos do seu trabalho – o tipo de trabalho que fazem, os seus colegas, supervisores ou subordinados ou o pagamento”. Já para Thierry e Koopman-Iwema (1984), a satisfação no trabalho relaciona-se com o nível de bem-estar vivenciado no trabalho ou na situação de trabalho.

Numa tentativa de síntese, Alcobia (2001: 290) aponta duas grandes perspetivas sobre a satisfação: uma como um estado emocional, sentimentos ou respostas afetivas face ao trabalho; outra como uma atitude generalizada face ao trabalho. Por sua vez, o mesmo autor não deixa de frisar que, em termos operacionais, a arrumação das plurais teorias existentes pode ser feita tendo em consideração uma leitura “unidimensional” (não mais do que uma atitude face ao “trabalho em geral”) ou outra “multidimensional”, em que a satisfação é composta por um conjunto de fatores passíveis de serem objeto de medição separadamente.

Como vemos, todas estas enunciações remetem-nos para a interação de diferentes componentes, de cariz afetivo, cognitivo e avaliativo, articulados com aspirações pessoais, ajustadas ou não, às possibilidades oferecidas pela situação real e atual no trabalho. A satisfação no trabalho será, desta forma, um construto dinâmico e multidimensional, que envolve uma complexa combinação entre papéis, tarefas, responsabilidades, benefícios, recompensas e reconhecimento. De facto, as diversas perspetivas analíticas mencionadas expressam diferentes modos de operacionalização do conceito que, em certos casos, têm em conta os sentimentos positivos a partir dos quais os empregados percebem o seu trabalho (Davis e Newstrom, 1993), relacionando o conjunto de atitudes laborais com os aspetos específicos do trabalho. A este propósito, podemos mais uma vez invocar a contribuição de Locke (1976) ao classificar as condições de satisfação laboral em categorias vinculadas quer ao trabalho, quer aos agentes de satisfação que tornam possível a sua ocorrência. Entre as primeiras, encontram-se o interesse intrínseco do trabalho, o salário, as promoções, o reconhecimento, os benefícios e as condições de trabalho; já as segundas, incluem a supervisão, os colegas de trabalho e as políticas internas da organização. Esta distinção

é particularmente relevante atendendo ao seguinte: as pessoas podem estar satisfeitas numas áreas e não noutras; a insatisfação numa das facetas pode afetar os níveis de satisfação das outras; os antecedentes ou causas de cada dimensão da satisfação são diferentes (Cunha *et al.*, 2007). Acresce-se que a satisfação pode ser intrínseca (simbólica ou qualitativa) ou extrínseca (instrumental ou material). Intrínseca quando a pessoa obtém satisfação e prazer com a realização do seu trabalho; extrínseca quando a satisfação deriva daquilo que a função que realiza lhe pode propiciar (idem, *ibidem*)<sup>122</sup>. Vala (2000: 71 e segs) na análise que faz dos resultados do inquérito do *International Social Survey Programme*, aplicado em Portugal e outros países europeus, em 1997, utiliza aquela leitura sobre a satisfação, tendo igualmente por referência teórica as teses de Inglehart (1991) sobre a mudança ao nível dos valores sociais consubstanciada na crescente importância dos post-materialistas (satisfação pessoal e qualidade de vida, por exemplo) face aos materialistas (remuneração, segurança e outros). Uma das conclusões, daquele estudo, aponta para que nos países com um “maior bem-estar social”<sup>123</sup>, os inquiridos dão igual importância aos fatores extrínsecos e aos intrínsecos, enquanto nos “países menos desenvolvidos”, em que Portugal está incluído, aquele primeiro tipo de fator é o mais valorizado. Por outro lado, este tipo de estudo vem demonstrar, concomitantemente, quer a importância do contexto socioeconómico em que a inquirição decorre (um contexto em que existe uma elevada taxa de desemprego ou a intensificação dos processos de desregulação do mercado de trabalho, com a consequente insegurança e instabilidade laboral e pessoal, possivelmente conduzirá a uma menor expressão dos fatores intrínsecos), quer a centralidade que tem um conjunto de variáveis que são objeto de avaliação e de mensuração por parte dos inquiridos. Precisamente Silva (1998), no estudo que realiza sobre vários grupos profissionais, avança com um modelo compósito sobre a satisfação com o trabalho que, não deixando de ter algumas das variáveis usadas tradicionalmente, incorpora, por exemplo, “emoções sobre o trabalho” e “satisfação com a vida”.

No caso do nosso estudo, medimos o grau de satisfação face ao emprego atual (ou último no caso de estarem desempregados no momento de aplicação do inquérito),

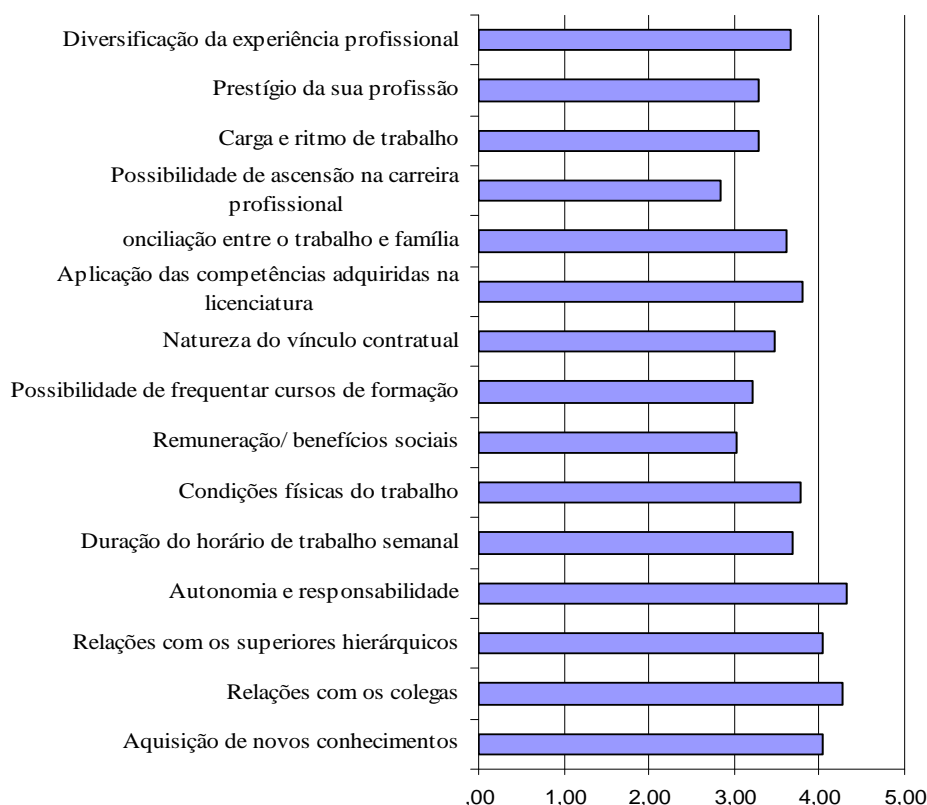
---

<sup>122</sup> Esta divisão é tributária, em parte, da teoria bifatorial de Herzberg (1966 e 1996) desenvolvida nos anos sessenta do século passado. Enquanto a satisfação dependia dos denominados “fatores motivadores” (relacionados diretamente com o conteúdo do trabalho), a insatisfação dependia dos denominados “fatores higiénicos” (ligados ao contexto social e ao ambiente de trabalho, às condições de trabalho, à remuneração e outros).

<sup>123</sup> O caso da Suécia e da Alemanha.

usando um conjunto de quinze itens<sup>124</sup>. Como se observa, os itens em que os diplomados registam maiores níveis de satisfação são os da autonomia e responsabilidade no trabalho, clima relacional (face aos colegas e superiores) e possibilidade de adquirir novos conhecimentos, isto é, de aprender. Por outro lado, apresentam valores mais reduzidos nos itens referentes à progressão na carreira e ao sistema de recompensas – o que não nos surpreende, atendendo ao congelamento de progressão de carreiras (nomeadamente ao nível da função pública – relembre-se que um segmento importante dos nossos inquiridos trabalham em organizações da administração pública, como é o caso, por exemplo, dos professores e dos enfermeiros) e aos salários auferidos (como vimos, cerca de 31,0% recebem um rendimento líquido mensal igual ou inferior a 700 euros; cerca de 65,0% igual ou inferior a 1000 euros).

Gráfico 3.1  
Satisfação face ao atual emprego (ou último) (médias)



Legenda:

Escala de 1 = Nada satisfeito a 5 = Muito satisfeito.

<sup>124</sup> Seleção que foi feita tendo por base outros estudos que, entre outros aspetos, focaram a satisfação no trabalho, a saber: Gonçalves e Menezes (2011), Gonçalves, Menezes e Martins (2008, 2009 e 2010); Clark (1998); Christin e Peretti (2008); Blais (2005), entre outros.

Procuramos identificar as dimensões de satisfação dos licenciados. Efetuamos, para isso, uma análise fatorial de componentes principais<sup>125</sup>, utilizando como método de extração a máxima verossimilhança com rotação *varimax* (com normalização de Kaiser), que extraiu 4 fatores que explicam, em conjunto, 67,0% da variância<sup>126</sup>.

Quadro 3.33  
Análise fatorial dos itens da satisfação no atual emprego (ou último)

	Componentes			
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
Natureza do vínculo contratual	<b>0,746</b>	0,130	0,177	0,172
Possibilidade de ascensão na carreira profissional	<b>0,735</b>	0,198	0,284	0,106
Remuneração/ benefícios sociais	<b>0,668</b>	0,283	0,262	0,157
Possibilidade de frequentar cursos de formação profissional organizados pela empresa	<b>0,658</b>	0,310	0,261	0,146
Prestígio da sua profissão	<b>0,556</b>	0,343	0,487	0,104
Carga e ritmo de trabalho	0,374	<b>0,771</b>	0,171	0,121
Conciliação entre o trabalho e família	0,073	<b>0,747</b>	0,173	0,103
Duração do horário de trabalho semanal	0,292	<b>0,740</b>	0,073	0,165
Condições físicas do trabalho	0,360	<b>0,577</b>	0,189	0,346
Aplicação dos conhecimentos e competências adquiridos na licenciatura	0,016	0,231	<b>0,772</b>	0,100
Aquisição de novos conhecimentos	0,258	0,036	<b>0,659</b>	0,408
Diversificação da experiência profissional	0,475	0,215	<b>0,629</b>	0,231
Relações com os colegas	0,122	0,135	0,103	<b>0,838</b>
Relações com os superiores hierárquicos	0,220	0,244	0,165	<b>0,750</b>
Autonomia e responsabilidade	0,110	0,126	0,498	<b>0,631</b>
<i>Alpha Cronbach</i>	0,825	0,809	0,738	0,762
Média	3,17	3,60	3,83	4,21

No fator 1, encontram-se itens relacionados com os benefícios instrumentais/ extrínsecos do trabalho (vínculo contratual, carreira, formação, recompensas e prestígio/ estatuto da profissão). No fator 2 destacam-se a carga e ritmo de trabalho, a relação entre a família e o trabalho, o horário de trabalho e, de um modo menos expressivo, as condições físicas de trabalho. A este fator designámos de satisfação com a carga e condições físicas de trabalho. Já o fator 3 remete-nos para a questão da aplicação e desenvolvimento de conhecimentos e competências bem como para a experiência profissional, notoriamente itens que se integram no grupo dos fatores intrínsecos. O último fator agrupa os itens referentes às relações sociais, em contexto laboral, com as

<sup>125</sup> Para o efeito foi utilizado o programa SPSS.

<sup>126</sup> Como se pode observar a consistência interna destes fatores é robusta, com valores de Alpha Cronbach superiores a 0,7.

chefias e os colegas, e ainda a autonomia e responsabilidade, que nomeamos de satisfação com a autonomia e as relações interpessoais em contexto de trabalho.

Estimámos a fidelidade da consistência interna para cada um dos fatores encontrados. Como seria expectável, todos eles apresentam valores superiores a 0,75, pelo que poderão ser interpretados como fiáveis e consistentes. Resultados que nos permitem aferir a existência de um grau de uniformidade entre as respostas que compõem aqueles fatores.

Quadro 3.34  
Consistência interna das dimensões de satisfação no atual emprego (ou último)

	Nº de itens	<i>Alpha de Cronbach</i>
Benefícios instrumentais de trabalho	5	0,765
Carga e condições físicas de trabalho	4	0,782
Aplicação e desenvolvimento de conhecimentos e competências e experiência profissional	3	0,779
Autonomia e relações interpessoais em contexto de trabalho	3	0,815

Se atentarmos àquelas dimensões por áreas de educação<sup>127</sup>, observa-se que há uma variação significativa. Repare-se que a satisfação com a Autonomia e relações interpessoais em contexto de trabalho é avaliada mais positivamente (4,21), qualquer que seja a área em referência, variando as médias de resposta entre 4,40 (em CE) e 3,91 (em ENG). Por oposição, os benefícios instrumentais (extrínsecos) do trabalho são os que apresentam valores mais baixos (oscilando entre 3,59 em CE e 2,91 em FPCE). Acresce-se que os dados encontrados para FPCE, no que concerne a esta dimensão apenas corroboram o que já anteriormente afirmámos, designadamente no que concerne à precariedade e à instabilidade associadas à carreira docente.

<sup>127</sup> Para uma análise complementar atente-se igualmente ao Quadro 4, Apêndice D.

Quadro 3.35

Dimensões da satisfação face ao atual emprego (ou último), por área de educação

		1	2	3	4
FPCE	Média	2,91	3,46	3,91	4,27
	D.P.	1,111	0,942	0,905	0,678
AR	Média	3,07	3,58	3,60	3,96
	D.P.	1,115	1,111	1,030	1,056
CE	Média	3,59	3,91	3,87	4,40
	D.P.	0,842	0,772	0,853	0,593
INF	Média	3,22	3,46	3,57	4,14
	D.P.	1,139	0,985	1,180	0,884
ENG	Média	2,98	3,40	3,64	3,91
	D.P.	1,089	1,008	0,913	0,495
IT	Média	3,57	3,55	3,78	4,26
	D.P.	0,955	0,924	0,876	0,554
AC	Média	3,53	3,73	4,02	4,38
	D.P.	0,760	0,943	0,714	0,618
ASP	Média	3,23	3,68	3,78	4,00
	D.P.	0,903	0,725	0,839	0,900
SA	Média	3,02	3,55	3,99	4,18
	D.P.	0,911	0,917	0,877	0,675
SP	Média	3,20	3,64	3,41	4,08
	D.P.	1,068	1,002	0,899	0,794
PA	Média	3,20	3,51	3,75	4,22
	D.P.	0,978	1,138	0,892	0,441
Total	Média	3,16	3,58	3,83	4,21
	D.P.	1,022	0,939	0,900	0,719

Legenda:

1- Benefícios instrumentais do trabalho; 2- Carga e condições físicas de trabalho; 3- Aplicação e desenvolvimento de conhecimentos e competências e experiência profissional; 4- Autonomia e relações interpessoais em contexto de trabalho.

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Escala de 1 = Nada satisfeito a 5 = Muito satisfeito.

Numa análise mais fina dos dados, podemos concluir que não existem diferenças de género significativas ao nível das quatro dimensões. No entanto, denota-se que as mulheres afirmam-se ligeiramente mais satisfeitas quanto à autonomia e aos relacionamentos (sobretudo a primeira categoria), ao uso e enriquecimento de competências e à variedade de experiências profissionais. Porém, estão menos satisfeitas com a carga e condições físicas de trabalho (em particular com a carga e ritmo de trabalho). A intensificação do trabalho é um dos aspetos que atualmente penaliza os trabalhadores não deixando de afetar a sua saúde e condições de vida

(Eurofound, 2012). Por sua vez, provavelmente a conjugação da atividade profissional com as atividades domésticas, conforme os papéis de género discriminantes que persistem, tornam as mulheres ainda mais penalizadas face àquela intensificação.

Quadro 3.36  
Dimensões da satisfação no atual emprego (ou último), por género

		1	2	3	4
Homens	Média	3,16	3,61	3,81	4,18
	D.P.	0,980	0,853	0,898	0,763
Mulheres	Média	3,16	3,57	3,83	4,22
	D.P.	1,039	0,972	0,901	0,701
Total	Média	3,16	3,58	3,83	4,21
	D.P.	1,022	0,939	0,900	0,719

Legenda:

1- Benefícios instrumentais do trabalho; 2- Carga e condições físicas de trabalho; 3- Aplicação e desenvolvimento de conhecimentos e competências e experiência profissional; 4- Autonomia e relações interpessoais em contexto de trabalho.

Escala de 1 = Nada satisfeito a 5 = Muito satisfeito.

Para complementar (e reforçar) a nossa análise, solicitamos aos diplomados que avaliassem globalmente a sua satisfação face ao emprego atual. É uma avaliação satisfatória (3,57). São os que se licenciaram em CE e AC que referem um grau de satisfação mais elevado; em contrapartida, AR apresenta o mais reduzido, embora a apreciação feita seja igualmente positiva. Mais uma vez, em termos de género não se verificam divergências: para as mulheres encontramos uma média de 3,57; para os homens de 3,58.

Quadro 3.37  
Avaliação global do grau de satisfação com o atual emprego (médias)

	Média	D. P.
FPCE	3,44	1,152
AR	3,31	1,283
CE	3,81	0,953
INF	3,56	1,094
ENG	3,47	1,007
IT	3,72	1,066
AC	3,78	0,887
ASP	3,65	0,921
SA	3,66	0,902
SP	3,43	1,208
PA	3,68	0,900
Total	3,57	1,058

Legenda:

FPCE - Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Escala de 1 = Nada satisfeito a 5 = Muito satisfeito

Por fim, qual o emprego que idealmente os diplomados gostariam de ocupar? Usámos os mesmos itens da satisfação face ao emprego atual, os quais foram objeto de avaliação<sup>128</sup>. Todos os itens obtêm uma forte valorização, não se notando diferenças quantitativas expressivas entre eles. Sobressai, no entanto, a Autonomia e responsabilidade e a Aquisição de novos conhecimentos. Fatores estritamente intrínsecos, aos quais se acrescenta a Conciliação entre o trabalho e família. O Prestígio da profissão e a Carga e ritmo de trabalho são os itens menos valorizados. Curiosamente o mesmo acontece em relação à Possibilidade de frequentar cursos de formação profissional organizados pela empresa e à Aplicação dos conhecimentos e competências adquiridos na licenciatura.

<sup>128</sup> Escala de 1 = Nada importante a 5= Muito importante.



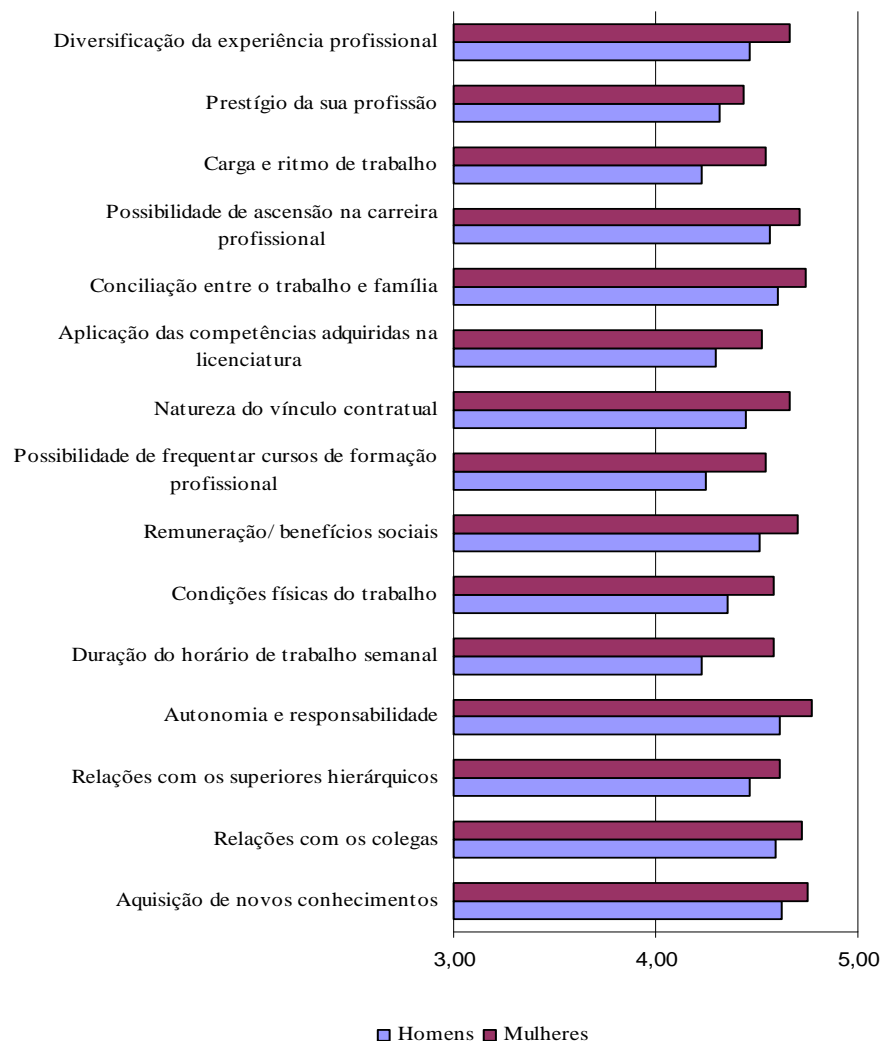
Quadro 3.38

Valorização dos diversos itens do emprego que idealmente os diplomados gostariam de ter

	Média	D.P.	<i>Alpha Cronbach</i>
Natureza do vínculo contratual	4,61	0,663	0,922
Possibilidade de ascensão na carreira profissional	4,67	0,629	0,921
Remuneração/ benefícios sociais	4,65	0,621	0,922
Possibilidade de frequentar cursos de formação profissional organizados pela empresa	4,46	0,714	0,922
Prestígio da sua profissão	4,41	0,851	0,927
Carga e ritmo de trabalho	4,45	0,730	0,922
Conciliação entre o trabalho e família	4,70	0,568	0,923
Duração do horário de trabalho semanal	4,48	0,728	0,923
Condições físicas do trabalho	4,52	0,678	0,922
Aplicação dos conhecimentos e competências adquiridos na licenciatura	4,46	0,743	0,926
Aquisição de novos conhecimentos	4,73	0,541	0,924
Diversificação da experiência profissional	4,61	0,617	0,924
Relações com os colegas	4,68	0,592	0,924
Relações com os superiores hierárquicos	4,57	0,671	0,922
Autonomia e responsabilidade	4,73	0,536	0,924

Uma análise por género permite-nos perceber que as mulheres parecem ter mais expectativas, face ao emprego ideal, do que os homens. Não obstante, note-se, elas sentem-se moderadamente ou bastante satisfeitas (consoante as dimensões em causa) com o seu emprego atual. Em todos os itens apresentam as médias mais elevadas, sobretudo no que toca à duração do horário de trabalho semanal, à carga e ao ritmo de trabalho, à conciliação entre trabalho e família e à possibilidade de frequentar cursos de formação profissional organizados pela empresa (responsabilizando, no caso deste último item, a organização empregadora pela qualificação e atualização dos seus colaboradores).

Gráfico 3.2  
Valorização dos diversos itens do emprego que idealmente os diplomados gostariam de ter, por género (médias)



Em síntese, os inquiridos estão genericamente satisfeitos com o atual emprego, quer em termos dos diferentes componentes de satisfação, quer em termos mais globais. Excetua-se a possibilidade de ascensão na carreira, a par dos rendimentos/ benefícios sociais, o que reflete aspetos que traduzem as novas configurações dos modos de organização do trabalho, que dissipam certezas anteriores, nomeadamente no que concerne às carreiras (e sua progressão) e às recompensas financeiras auferidas. O emprego ideal será aquele que possibilita o desenvolvimento pessoal, seja por via de formação contínua, seja pelas novas experiências profissionais que possa oferecer. Será também aquele em que o clima organizacional não seja hostil (isto é, em que o relacionamento com os colegas e com os superiores hierárquicos seja favorável) e que permita, também, harmonizar a vida pessoal com a profissional.

## **CAPÍTULO IV**

### **CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS. TRAJETÓRIAS**

#### **PROFISSIONAIS**



Neste último capítulo pretendemos dar conta de um outro debate, desta feita em torno dos conhecimentos e competências, mais especificamente do modo como se entrelaçam o ensino superior e a preparação de futuros profissionais, por um lado; as exigências crescentes emanadas pelo mercado laboral, por outro. Refletimos sobre o atual papel do ensino superior e a alegada relação “improvável” entre o sistema educativo e o mercado de trabalho (Tanguy, 1986), em particular no que concerne à correspondência entre educação e emprego. Nesse sentido, analisamos as competências desenvolvidas no IPVC e as mobilizadas pelos diplomados em contexto de trabalho. Por fim, traçamos as trajetórias profissionais dos inquiridos, o que nos permitirá identificar quer as posições que vão ocupando no mercado de trabalho, quer as complexidades que enformam os seus modos de transição para o trabalho.

## **1. Conhecimentos, competências e ensino superior: debates teóricos e metodológicos**

Como já tivemos oportunidade de referir, o ensino superior representa, atualmente, um campo crescente de incertezas. As elevadas taxas de desemprego dos diplomados, a alegada saturação do mercado de trabalho para os absorver, a desvalorização dos diplomas e, subsequentemente, o aumento da complexidade da transição dos diplomados para o mercado de trabalho, têm conduzido as autoridades políticas e académicas dos países da OCDE a refletir sobre as razões pelas quais as IES, que em décadas anteriores funcionavam como a chave mestra para conseguir um emprego qualificado e seguro, parecem não responder adequadamente às novas necessidades dos mercados de trabalho, cada vez mais competitivos e exigentes. Neste contexto, numerosas reformas em termos das políticas estruturantes têm sido entretanto equacionadas e implementadas, nomeadamente ao nível da educação. É o caso do designado Processo de Bolonha, que introduziu uma nova organização do ensino superior, em termos de objetivos, graus académicos, metodologias de ensino e de

aprendizagem<sup>129</sup>. Assim, pretende-se objetivar uma associação sinérgica e sustentada entre, por um lado, o ensino e a investigação e, por outro, a competitividade e a economia baseada no conhecimento<sup>130</sup>. Por outras palavras, enquanto fonte de criação de valor, o ensino superior é tido, pelas instâncias políticas nacionais e supranacionais, como uma vantagem competitiva, numa economia baseada cada vez mais no conhecimento<sup>131</sup> (Tomlinson, 2012).

Paralelamente, uma outra preocupação ressalta: a da empregabilidade<sup>132</sup> dos diplomados do ensino superior (Eurofound, 2008). Empregabilidade entendida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atributos pessoais que contribuem para que um indivíduo tenha uma maior probabilidade de ocupar e manter um posto de trabalho, e que o possa desempenhar de modo satisfatório (Sewell e Dacre Pool, 2010). Ou seja, pressupõe o desenvolvimento de “competências e qualificações transferíveis que reforçam a capacidade das pessoas para aproveitar as oportunidades de educação e de formação que se lhes apresentem com vista a encontrar e conservar um trabalho decente, progredir na empresa ou mudar de emprego, e adaptar-se à evolução da tecnologia e das condições do mercado de trabalho” (OIT, 2004). A empregabilidade está, portanto, relacionada com o desenvolvimento de competências valorizadas no mercado laboral. Significa isto, e considerando que as organizações exigem, não só determinada qualificação/ formação académica mas igualmente outro tipo de atributos que não eram anteriormente exigíveis (tais como: competências flexíveis, capacidade

---

<sup>129</sup> Acresce-se que embora as relações entre educação superior e o mundo do trabalho e do emprego não sejam por definição um tema central na Declaração de Bolonha, elas estão estritamente entrelaçadas com os seus temas nucleares (Teichler, 2005).

<sup>130</sup> São diversas as denominações utilizadas para dar conta desta nova realidade. Também designada de sociedade capitalista do conhecimento (Arocena e Sutz, 2003), Sociedade de risco (Beck, 1999), Modernidade reflexiva (Giddens, 1993), Sociedade pós industrial (Bell, 1973), Sociedade em rede (Castells, 1996), Pós modernidade, Sociedade da informação e do conhecimento, Economia do conhecimento (Banco Mundial, 1994).

<sup>131</sup> Confere-se, deste modo, ao nível do discurso político, uma importância fundamental ao ensino superior, no que concerne aos seus contributos para a materialização do objetivo fixado no Conselho Europeu de Lisboa, em 2000: tornar a Europa da informação e do conhecimento um espaço dinâmico e competitivo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social (Conselho da União Europeia, 2000).

<sup>132</sup> Como já referimos no Capítulo II, este termo tem sido objeto de controvérsia no campo das ciências sociais, sendo patente uma crítica ao seu uso mais individualista – o de empregabilidade, entendida enquanto capacidade que se constrói a partir da formação inicial de um indivíduo e através dos saberes adquiridos ao longo da sua vida, que permitem ao trabalhador otimizar a sua operacionalidade nas situações concretas de trabalho e, simultaneamente, garantir a sua inserção ou a sua permanência no mercado de trabalho. Seguir de modo absoluto tal argumentação é omitir as dinâmicas do mercado de trabalho condicionadoras das posições laborais dos indivíduos em determinado momento histórico. É fazer recair naqueles a responsabilidade pelas suas vivências no mundo do trabalho. Veja-se, entre outros: Kovács (2002 e 2005); Prokou (2008); Demazière (1995); Gazier (1990 e 1998); Alves, N. (2008); Almeida (2007); Gonçalves (2001 e 2004); Beck (2006).

permanente de ajuste e adaptabilidade à mudança e a ritmos acelerados; inovação; criatividade), que se afeta às IES um compromisso acrescido – o de formar diplomados empregáveis<sup>133</sup> (Tomlinson, 2012), dotados de recursos vários (conhecimentos, saberes-fazer, atributos pessoais) e capazes de os mobilizar para fazer face “às eventualidades e aos acontecimentos “ (Le Boterf, 1998 e 2005).

Perante isto, os desafios que as IES atualmente enfrentam são múltiplos e complexos. Entre eles, é preciso garantir que os seus diplomados estão dotados de um conjunto de conhecimentos e competências que permitam uma adequada inserção no mercado de trabalho<sup>134</sup>. Repto com implicações óbvias ao nível das instituições, dos professores e estudantes, do ensino e da aprendizagem, dando expressão e significado ao imperativo de responder às exigências da nova economia (Teichler, 1999 e 2007; Harvey, 2000). As IES são, assim, incitadas pelo poder político a preparar e formar diplomados com um elevado grau de empregabilidade e a dotá-los de ferramentas de flexibilidade e de adaptação a novas situações, bem como informações, conhecimentos, competências e capacidades de reflexão e de análise (Miranda, 2007). Mais, que os seus diplomados sejam capazes de mobilizar os saberes adquiridos e de corresponder aos padrões de excelência esperados pelos empregadores. Equaciona-se desta forma uma aprendizagem que objetiva não tanto a aquisição de um conjunto de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos de conhecimento, isto é, a mobilização de recursos cognitivos para resolver eficaz e eficientemente as distintas situações com que se deparem (Perrenoud, 1999). Note-se que uma das críticas que este autor aponta à escola, em geral, é precisamente o facto de os alunos acumularem saberes, acabando por ser bem-sucedidos nas suas provas de avaliação e nos seus cursos, mas depois não serem capazes de agilizar o que aprenderam em contexto escolar em situações reais no mercado de trabalho, ou fora dele. Este novo conceito de ensino, considera os conhecimentos como ferramentas a serem operacionalizadas consoante as necessidades, ou seja, permite que cada um aprenda a identificar e a fazer uso dos seus saberes para

---

<sup>133</sup> Como está implícito num dos documentos da Comissão das Comunidades Europeias sobre as IES: “Para que as universidades possam reforçar a sua capacidade de atração a nível local e internacional é preciso proceder a uma profunda revisão curricular, não apenas para assegurar o mais alto nível de conteúdo académico, mas também para corresponder às necessidades em mudança dos mercados de trabalho. A integração dos diplomados na vida profissional e, consequentemente, na sociedade, é uma responsabilidade social fundamental do ensino superior” (CCE, 2005).

<sup>134</sup> Acrescem-se outros desafios igualmente relevantes (CCE, 2003): o aumento da procura da formação superior; a expansão da internacionalização da educação e da investigação; a densificação das relações entre universidades e o tecido empresarial; a multiplicação dos lugares de produção do conhecimento; a reorganização da oferta de educação quanto aos cursos, às áreas temáticas, aos conteúdos e aos métodos de ensino.

atuar em situações concretas e no tempo certo. As competências mobilizam conhecimentos, mas não se reduzem a eles, explica Perrenoud (1999 e 2005). É preciso aprender a utilizar os conhecimentos e a operar a sua transferência para situações reais. Conhecimentos e competências são, portanto, complementares, devendo relacionar-se para que o profissional, portador de conhecimentos, seja também um profissional competente. Mas, como já referimos, tudo isto se passa num cenário cada vez mais complexo, incerto e mutável. Também a construção do conhecimento na escola está imbuída nesta nova dinâmica. Os conhecimentos gerais adquiridos nos dispositivos de formação inicial depressa se tornam obsoletos e desfasados da realidade. Se antes era algo que tinha um valor acrescido e inquestionável na medida em que oferecia um conhecimento de valor duradouro (Bauman, 2008), atualmente a formação inicial tem que ser pensada contando-se desde logo com a sua rápida caducidade (Gros, 2008). Conhecimentos e competências têm, por isso, que ser permanentemente reconstruídos.

Assim sendo, é indiscutível que as transformações da economia e das estruturas e modalidades do trabalho e do emprego, a par das exigências de competências diversificadas e flexíveis, têm concorrido para que o sistema de ensino se aproxime das instâncias empregadoras, seja pela renovação dos *curricula*, seja pela antecipação de novos saberes e competências por parte dos futuros trabalhadores/ profissionais. Subsequentemente, exige-se às IES maior flexibilidade logística e pedagógica, bem como a utilização de ferramentas que possibilitem aos docentes do ensino superior um conhecimento atualizado, estimulando-os a competir entre si a partir da implementação de sistemas internos de avaliação, acreditação e monitorização da transferência de conhecimento (Alonso, *et al.*, 2009). Paralelamente, e como refere Gonçalves (2009), acentuam-se os discursos e as práticas que vincam o cariz pragmático e utilitarista que a missão e objetivos das instituições do ensino em geral, e do ensino superior em particular, devem ter para fazer face às dinâmicas políticas e económicas em curso. Subjaz por conseguinte, uma enorme pressão, em especial pelas instâncias do campo político, que recai sobre as IES para ampliar o leque das suas atividades e concomitantemente justificar a sua utilidade (económica), ou melhor a validade das suas ações, dos seus resultados e, por consequência, as razões da sua existência (Tomlinson, 2012; Teichler 1999 e 2007).

É precisamente neste contexto, que importa introduzir uma outra questão, desta feita em torno de dois conceitos: o de qualificação e o de competências. Discussão que



embora não seja recente, continua a ser recorrente quando se abordam as interpelações entre o sistema de ensino e o sistema produtivo. A vasta produção bibliográfica sobre esta temática testemunha a ausência de um consenso entre os diferentes quadros teóricos e metodológicos existentes<sup>135</sup>. Aspeto que não podemos deixar de enunciar, tanto mais que entendemos que ambos os conceitos constituem instrumentos importantes para analisar algumas das dimensões que configuram o nosso objeto de estudo.

Começamos pelo conceito de qualificação e pela distinção de dois tipos de abordagens<sup>136</sup> que sustentam a sua concetualização: uma, de carácter substancialista; outra de carácter relativista. Na primeira, a qualificação adquire forma atendendo à natureza e conteúdo das tarefas e aos conhecimentos possuídos pelo trabalhador. Assume-se que terá de existir uma conformidade entre estas duas dimensões (qualificação do trabalhador e qualificação do emprego) e que ambas constituem a qualificação. O segundo tipo de abordagem compreende a qualificação enquanto produto de relações sociais entre agentes diferenciados no campo do trabalho (Estado, empregadores, sindicatos e trabalhadores). Relações sociais de conflito ou de consenso. Os defensores desta abordagem entendem a qualificação como sendo “o resultado de um processo de formação autónomo, ou seja, independente da formação espontânea no trabalho”, e recusam a sua redução “às virtudes intrínsecas do indivíduo, às suas habilidades e ao seu *“savoir-faire”*” (Costa, 2007: 130). Nesta ótica, a qualificação derivaria não só de fatores inerentes ao ambiente social do trabalhador, mas também das forças produtivas e das estruturas socioeconómicas em que os trabalhadores estão envolvidos – por exemplo, o nível de escolaridade, o salário auferido, a classificação e a hierarquia do posto de trabalho (Costa, 2007). A qualificação é, então, um constructo que assenta fundamentalmente em critérios sociais e não tanto em especificidades individuais. Ora, se tomarmos em linha de conta que as qualificações e a sua hierarquização são objeto de uma pluralidade de classificações associadas aos grupos sociais que as produzem (tais como, organizações representativas dos trabalhadores e empregadores, organizações profissionais e organismos estatais e privados), podemos

---

<sup>135</sup> Análises mais aprofundadas sobre esta questão podem ser encontradas em: Lopes e Suleman, coord. (2000); Le Boterf *et al.*, (1992); Le Boterf (1998 e 2005); Ramos (2002); Ropé e Tanguy (1994), entre outros.

<sup>136</sup> Existem outras classificações quanto ao conceito de qualificação, designadamente, uma que aponta para a qualificação do trabalhador, a qualificação do emprego ou do posto de trabalho e a qualificação convencional. Para uma análise mais detalhada consulte-se, entre outros, Parente (1995 e 2008) e Veloso (2009).

afirmar que os processos de classificação social não são produtos socialmente neutros (Veloso, 2008), mas antes socialmente construídos (Tartuce, 2004).

Não obstante algumas das divergências encontradas entre estas duas aceções, a substantiva e a relativista, é possível detetar confluências entre elas. Em ambas parece indiscutível que é a qualificação que traça os níveis hierárquicos e salariais e, como tal, constitui-se como um elemento de negociação salarial e de posicionamento do trabalhador na organização. Por isso, associa-se à qualificação o salário e as operações de classificação e de hierarquização dos indivíduos e dos empregos, ou seja, as regras que regem a trajetória profissional dos assalariados (idem, *ibidem*). Estabelecer-se-ia, assim, uma correspondência construída coletivamente entre o saber, o saber-fazer, o emprego e o salário, de modo que o contrato de trabalho (que incluía o recrutamento, a remuneração base, os níveis e a hierarquia de salários e as promoções) estaria em consonância com as condições gerais estabelecidas e firmadas em negociações, convenções e acordos coletivos (Tanguy, 1994). Releve-se, porém, que esta conexão tinha por base a estabilidade presente na estrutura profissional que caracterizou o denominado modelo de regulação fordista (Boyer, 1986). Estabilidade que permitia que os saberes adquiridos pelo trabalhador e os “saber-fazer” fossem relativamente sólidos e perenes durante um período de tempo, conferindo ao profissional uma permanência na sua categoria profissional.

Mas, no contexto de mudanças socioeconómicas a que assistimos (sobretudo desde os anos oitenta do século passado) - marcado por profundas alterações ao nível da estrutura do emprego (principalmente em termos quantitativos, como seja o peso crescente das profissões mais qualificadas, especialmente na área dos serviços); da estrutura de qualificações (através do surgimento de novos empregos e profissões, da obsolescência de outros, da escassez de algumas qualificações e competências no mercado de trabalho e da regressão de outras); da instabilidade das relações contratuais; do acréscimo das formas atípicas de emprego, entre outras -, as noções de estabilidade e de previsibilidade associadas ao modelo de qualificação, começam a ser questionadas (Ramos, 2002; Costa, 2007; Ropé e Tanguy, 1994). Especialmente quanto à sua apropriação e suficiência no que concerne à estruturação dos padrões de acesso e ou de permanência dos assalariados no mercado de trabalho, seja em virtude do

enfraquecimento das suas dimensões concetual e social, seja pela relevância que a dimensão experimental vai assumindo<sup>137</sup>.

É justamente neste “novo” mercado de trabalho e na concorrência entre a procura de emprego por parte dos trabalhadores, por um lado, e a oferta de emprego por parte das empresas e outras organizações empregadoras, como por exemplo a Administração Pública, por outro, que se equaciona um outro conceito, o de competências (Parente, 2008) e, por arrasto, um outro modo de regulação assente numa lógica distinta. Rompe-se, assim, com o modelo monopolista (Becker, 1964) até então vigente, baseado nas qualificações, cuja estrutura assentava fundamentalmente na relação direta entre educação, formação profissional, posto de trabalho e remuneração.

Por consequência, as sólidas relações do passado entre formação e emprego são desmanteladas e teorizadas como fluídas, instáveis e desajustadas (Correia, 1999; Ramos, 2002). Se antes, parecia haver uma relação linear entre os códigos utilizados para traçar o «perfil do trabalhador competente» e o papel desempenhado pelas diversas instâncias educativas (Ramos, 2002), daí resultando uma conexão relativamente estável entre os campos educativo e do trabalho, atualmente, e face às novas exigências “mercadológicas” geradas, essa relação passou a estabelecer-se num registo de notória instabilidade, pautado pela desintegração e precariedade laboral e social (Castel, 1995), pela vulnerabilidade e desqualificação social (Paugam, 1991) e pela incerteza, fragmentação, mal-estar e risco social (Hespanha, 2001 e 2002). Mudanças que acabam por afetar também (em virtude dos constrangimentos que introduzem) os marcos reguladores das relações de trabalho, caracterizadas: pelo imperativo da flexibilidade; pela contínua reinvenção das instituições e das regras de trabalho; pela erosão das tradições laborais; pela incerteza e pelo risco; pela multiplicação de empregos precários; pelo declínio das solidariedades; pela permanente reengenharia das empresas e dos seus modelos de gestão; pela obsolescência dos conhecimentos e das profissões; pela internalização e individuação do êxito e do fracasso, pelo decréscimo da sindicalização

---

<sup>137</sup> Para melhor entender o significado destas dimensões, importa introduzir a perspetiva de Schwartz (1995, citada em Ramos, 2002) sobre a qualificação. Para esta autora, a qualificação deve ser entendida em três dimensões: a concetual, a social e a experimental. A primeira, é definida como função do registo de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e aos diplomas. A segunda, coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, bem como no conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos coletivamente. Por fim, a terceira dimensão, a experimental, está relacionada com o conteúdo “real” do trabalho, em que se inscrevem não apenas os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho.

e pela redução do poder dos sindicatos (Sennett, 2001; Boltanski e Chiapello, 1999; Beck, 1999 e 2006; Castel, 1995).

Neste modelo emergente de organização e gestão do trabalho, os saberes tácitos e sociais adquirem importância face aos saberes formais, cuja posse era genericamente certificada pelos diplomas académicos. Como refere Stroobants (1993 e 1994), as credenciais (ou seja, o diploma escolar ou profissional) vão deixando de ser um elemento de excelência no mundo do trabalho, passando à condição de suplemento à medida que cresce o número de diplomados. Já não bastam os conhecimentos teóricos e práticos balizados pela certificação formal, é igualmente necessário ter capacidade para os mobilizar em situações de trabalho concretas.

As empresas e outras organizações empregadoras passam, então, a sobrevalorizar as potencialidades individuais e a exigir conhecimentos e disposições comportamentais e atitudinais que agreguem valor ao diploma escolar e que possam ser operacionalizadas e aplicadas em situações reais de trabalho (Le Boterf, 1998 e 2005; Zarifian, 1996 e 2001; Dutra *et al*, 2008). Exige-se que o indivíduo esteja a gerar conhecimento dentro da organização e será precisamente essa capacidade que irá constituir o conjunto de indicadores que permitirão medir a sua competência e eficiência, isto é, definir os critérios formais que estarão na base da sua avaliação de desempenho - antes realizada mediante categorias e negociada coletivamente (Dubar, 1998). Significa isto que mesmo que o sujeito possua um diploma académico que lhe valide e certifique determinada qualificação, é em contexto de trabalho que o seu reconhecimento será legitimado<sup>138</sup>.

Face a isto, o conceito de competências, enquanto conjunto de predicados (formais e informais) que devem ser submetidos à prova – partindo-se do pressuposto que as práticas cognitivas dos trabalhadores podem não ser representadas pelas classificações profissionais ou pelos certificados escolares (Ramos, 2002) – parece apresentar-se disjunto face ao de qualificação, que é avaliada socialmente pelo diploma e respetivo título académico adquirido e/ou pela antiguidade na organização. Subentende-se que as competências podem ser adquiridas em diferentes experiências da educação formal ou informal (não se limitando aos conhecimentos profissionais) e que abrangem múltiplas habilidades cognitivas e atributos comportamentais e atitudinais.

---

<sup>138</sup> Existem discursos muito críticos sobre o conceito de competências, e o modo de regulação emergente, relacionados com as novas formas de exploração capitalista, aos quais não somos alheios. Veja-se a este propósito Oiry (2003) e Fidalgo (2003), entre outros.

Para Isambert-Jamati (1994) e Ropé e Tanguy (1994) as competências, representadas pela transversalidade dos saberes possuídos pelo indivíduo, são únicas e pertencem a uma categoria formalizada. Elas não podem ser encontradas em todos os indivíduos, como não são, de igual modo, uma característica individual. Dizem respeito ao uso de técnicas definidas que, embora não tenham sido criadas pelo indivíduo, são por ele usadas e podem por ele ser adaptadas às novas situações. A noção de competência(s) parece estar, assim, associada à execução de tarefas complexas, organizadas e que exigem uma atividade intelectual importante.

Conquanto, em grande parte da literatura em torno destes dois conceitos – o de qualificação e o de competência(s) – se refira a perda de centralidade do modelo de qualificação em favor da lógica das competências, não podemos deixar de tecer algumas considerações a este propósito. Consideramos que este último modelo não substitui integralmente o modelo anterior. Trata-se, isso sim, de uma mudança de leitura da realidade laboral, de uma deslocação de perspectiva que acompanha as transformações decorrentes do novo paradigma técnico-económico ou do novo modo de regulação que surgiu a partir do último quartel do século passado (Parente, 2008). Na verdade, a qualificação no que respeita à formação do trabalhador, constitui a base para as competências; ou seja, as noções de qualificação e de competências estão implicitamente vinculadas, ainda que predomine um discurso gerencial que, à primeira vista parece ignorar a representação da profissionalidade (títulos e diplomas), em função do desenvolvimento de competências no local de trabalho (Fidalgo, 2003). E passamos a explicar: um dos elementos da qualificação do trabalhador diz respeito ao conjunto de saberes, conhecimentos, habilidades e comportamentos que o indivíduo vai adquirindo ao longo dos seus processos de formação – nos quais o sistema de ensino desempenha um papel central; é a partir da soma destes saberes e de outros potenciais que os sujeitos adquirem e/ ou desenvolvem – seja a partir da formação formal, seja a partir da experiência profissional, seja ainda, e de acordo com a Declaração de Bolonha, através de outras modalidades de aprendizagem ao longo da vida – que as competências se vão configurando (*idem, ibidem*; Parente, 2008). Por outras palavras, “as competências só funcionam se baseadas numa escolarização prévia” (Fidalgo, 2003: 62). O fator qualificação é, nesta conceção, parte integrante da lógica de competências.

Subsiste uma pluralidade de definições do conceito de competências<sup>139</sup>. Atentemos a algumas delas: i) a competência abrange tudo o que afeta, direta ou indiretamente, o desempenho de um indivíduo (Woodruffe, 1993); ii) o conceito de competência representa um corpo de conhecimentos, atitudes e capacidades que: afetam o desempenho de uma tarefa ou função; podem ser medidas e comparadas com padrões previamente definidos; podem ser melhoradas por via da formação e desenvolvimento (Parry, 1998, citado por Cabral-Cardoso, *et al*, 2006); iii) a competência é a capacidade e disponibilidade para desempenhar uma tarefa. Ou seja, não basta ser capaz de realizar determinada tarefa para ser considerado competente; é também necessário querer fazê-la (Moore, 2002); iv) a competência existe quando é demonstrada, isto é, quando a pessoa é capaz de aplicar as suas aptidões ou habilidades numa atividade profissional (Le Boterf, 2005); v) o conceito de competência abrange os conhecimentos, as atitudes profissionais e o saber fazer que se dominam e aplicam num contexto específico (OIT, 2005); vi) as competências representam uma combinação dinâmica de conhecimento, compreensão, capacidades e habilidades (especificamente conhecimentos e a sua aplicação, atitudes, destrezas e responsabilidades que descrevem o nível ou grau de autonomia com que uma pessoa é capaz de os desempenhar) (Gonzalez e Wagenaar, 2003 e 2006).

Pese embora a multiplicidade de definições do conceito, é possível identificar convergências interpretativas entre elas, de onde decorre que o termo competências aponta: para atividades simbólicas que exigem um grau de abstração e de raciocínio, bem como para relações de trabalho flexíveis e autónomas, baseadas na ausência de demarcação de tarefas definidas a partir do posto de trabalho; refere-se a uma capacidade real, visível, observável e que pode ser demonstrada, validada, reconhecida e avaliada (está, portanto, relacionado com uma situação específica, que se estrutura e desenvolve em função de situações similares, pressupondo a sua transferibilidade); a avaliação das competências realiza-se em situações específicas, estando a progressão do indivíduo vinculada não ao cargo/posto, mas sim à avaliação e à recompensa da sua *performance* individual. Mas, como salienta Tanguy (1994), na medida em que a lógica das competências se baseia nas capacidades dos indivíduos em mobilizar os seus recursos no ato do trabalho, incluindo, disposições particulares, é notória a dificuldade

---

<sup>139</sup> Para além dos apontados, outros autores apresentam e sistematizam algumas das várias definições do conceito de competências. Consultem-se: Cabral-Cardoso *et al*. (2006); Gonzalez e Wagenaar (2006); Lopes e Suleman, coord. (2000); Dutra *et al* (2008); Le Boterf (1998 e 2005); Zarifian (1996 e 2001); Fidalgo (2003).

em termos de objetivação de critérios e de estratégias de julgamento aplicáveis a todos os indivíduos para avaliar atributos como: autonomia, iniciativa, criatividade e comunicação, sem que se incorra no risco de resvalar na subjetividade. Evidencia-se, portanto, na perspectiva analítica daquela autora, um importante aspeto que respeita ao carácter de desigualdade imbuído nesta lógica: procura-se definir um comportamento homogéneo para o que é subjetivo em cada situação de trabalho, desconsiderando-se as diferenças nas trajetórias formativas dos indivíduos e, paralelamente, procurando tornar socialmente aceitáveis as diferenças salariais à medida que estas aparecem como resultado de “propriedades e de ações individuais”<sup>140</sup> (idem, *ibidem*). Por outro lado, o modelo das competências implica um funcionamento sustentado na polivalência, na rotação de tarefas, no denominado “espírito” de iniciativa, de responsabilidade, de compromisso, de dinamismo, de criatividade e de equipa, a par da capacidade de comunicar, de resolução de problemas e de capacidade de decisão<sup>141</sup>.

Todas as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que vimos apontando, têm parcialmente repercussões ao nível do sistema de ensino, em especial do ensino superior<sup>142</sup>, daí advindo a ação que estas instituições vêm implementando, inspiradas e impelidas pelo designado processo de Bolonha, no sentido de reorganizarem os seus cursos, partindo da ideia de resultados de aprendizagem que colocam o acento na formulação de *learning outcomes*, isto é, na delimitação de resultados em termos de competências que os alunos devem mobilizar (Cabral-Cardoso *et al.*, 2006). Espera-se que os diplomados, além das competências profissionais, possuam também competências de aprendizagem, competências sociais, instrumentais, cognitivas, comportamentais e procedimentais. Impõe-se, assim, aos sistemas educativos a formação de perfis profissionais de banda larga que, para além dos saberes escolares teóricos e técnicos específicos das áreas de educação, dotem os diplomados também de

---

<sup>140</sup> A este propósito veja-se igualmente (Fidalgo, 2003).

<sup>141</sup> Para a inventariação destas competências consultámos, entre outros: Jones e Wood (1984), Tartuce (2002 e 2004); Cabral-Cardoso *et al.*, (2006); Goleman (2000); Allen e Velden (2008 e 2009); Gonzalez e Wagenaar, (2003); Stroobants, (1994); Hoffmann (1999); Lopes e Suleman, coord. (2000); Kellermann (2007); Mora, Carot e Conchado (2006); Dutra *et al* (2008); Le Boterf (1998 e 2005); Zarifian (1996 e 2000).

<sup>142</sup> A propósito das alterações no sistema educativo em Portugal, mais especificamente no que concerne ao ensino superior, consulte-se, entre outros: a lei nº 49/2005, de 30 de agosto, que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo; o decreto-lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro (relativo aos princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior); o decreto-lei nº 74/2006, de 24/3 que estabelece os objetivos e as condições para a concretização do Processo de Bolonha.

competências genéricas e transversais<sup>143</sup>. Competências que lhes possibilitem acompanhar os diferentes processos de transmissão e operacionalização dos saberes desenvolvidos e propostos pelas empresas; estarem aptos a uma autoaprendizagem (o “saber aprender” e o “aprender a aprender”); adaptarem-se a situações de trabalho cada vez mais voláteis e díspares; que apontem para o envolvimento e para o compromisso pessoal e profissional, indispensáveis para o desenvolvimento das competências antes descritas (Parente, 2008; Lopes e Suleman, coord., 2000; Le Boterf, 1998 e 2005).

Dada a importância que o conceito de competências genéricas ou transversais tem vindo a assumir, optamos no nosso estudo por dar um particular enfoque neste tipo de competências. Convém referir, antes de prosseguirmos, que o nosso único interesse é do ponto de vista do sistema educativo.

Têm sido várias as tentativas no que respeita quer à sua definição, quer à classificação da diversidade dos conhecimentos e capacidades que engloba<sup>144</sup>. A literatura revisitada assim o indicia. Digamos que este conceito (o de competências genéricas) foi introduzido sobre a designação de “competência-chave” por Robert Mertens (conforme Dutra, 2008), a partir das suas reflexões sobre a dificuldade em utilizar as previsões do mercado de trabalho como fundamento para a planificação futura dos currículos formativos com vista a facilitar a relação entre educação e mercado de trabalho (Cabral-Cardoso *et al.*, 2006). Adotando a definição proposta por Lopes e Suleman, coord. (2000), apontamos tais competências como o

conjunto de conhecimentos e capacidades que deve ser detido por qualquer indivíduo para entrar e/ ou manter-se no mercado de trabalho, ou seja, para o exercício qualificado de qualquer profissão, para enfrentar com sucesso uma situação profissional, para gerir a carreira em contextos turbulentos, flexíveis e evolutivos, ou para o autoemprego (Lopes e Suleman, coord., 2000: 94).

Note-se que esta definição abarca diferentes dimensões (teórica, instrumental, cognitiva e social), pelo que as competências genéricas serão constituídas por conhecimentos teóricos e pela sua operacionalização; pela capacidade de aplicação

---

<sup>143</sup> Veja-se o decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES).

<sup>144</sup> As competências genéricas têm assumido diferentes designações. Eis alguns exemplos a nível internacional: “Employability Skills” - National Skills Standard Board (E.U.A.); “Core Skills” - Nações Unidas; “Key Competencies” - Austrália; “Core skills/ Key Skills” -: Grã-Bretanha; “Employability Skills”: Canadá; “Basic Competencies”: Taiwan; “Transferable Skills”: Training Agency (Reino Unido); “Common Skills”: Business and Technology Education Council (Reino Unido) (Cf. Cabral-Cardoso *et al.*, 2006).

Em Portugal, e nos países europeus em geral, as denominações mais comumente utilizadas são as seguintes: “Competências-chave”; “Competências nucleares”; “Competências essenciais”; “Competências genéricas”; Competências transferíveis”; “Competências comuns”.



prática; pela capacidade de cooperar e se relacionar com os outros; pela capacidade de combinar saberes para solucionar e antecipar situações de carácter profissional. Engloba, por conseguinte, um conjunto de capacidades que, tal como a designação indica, são genéricas e transversais às diferentes profissões e/ ou atividades profissionais, são transferíveis e “reinterpretáveis” em função dos contextos, facilitando, assim, o acesso ao mercado de trabalho de quem as possui<sup>145</sup>. Por isso importa, desde logo, conhecer o referencial daquelas competências que são mais valorizadas (pelos académicos, pelos empregadores e pelos diplomados), a fim de potencializar uma articulação coesa e dinâmica entre o ensino superior e o mercado de trabalho<sup>146</sup>. Assim, e tendo por base a bibliografia nacional e internacional disponível, procurámos, num primeiro momento, inventariar um rol das competências mais enaltecidas. Para o efeito, apoiámo-nos em alguns estudos realizados a nível internacional, sobre a situação laboral dos diplomados, de entre os quais destacamos os Projetos: CHEERS; TUNING; REFLEX; PROFLEX; HEGESCO (já referenciados acima). Nesses estudos foram consultados académicos, estudantes e empregadores de vários países europeus (incluindo Portugal), os quais se pronunciaram sobre as competências genéricas e específicas associadas a diferentes áreas de estudo que esperavam encontrar nos diplomados do ensino superior. Os resultados revelaram uma clara convergência quanto às competências genéricas mais relevantes, considerando-se prioritárias as seguintes áreas de desenvolvimento: capacidade de análise e de síntese; capacidade de aprender; habilidade para resolver problemas; capacidade de aplicar o conhecimento; capacidade de adaptação a situações novas; preocupação pela qualidade; capacidade para trabalhar a informação; capacidade de trabalhar autonomamente e/ ou em grupo.

Num segundo momento, e atendendo à conceção por nós adotada de competências genéricas, agrupámo-las em três grandes conjuntos<sup>147</sup>, a saber:

---

<sup>145</sup> Já as competências específicas, como sugere o termo, referem-se a um conjunto de pré requisitos cognitivos que um indivíduo necessita para ser capaz de trabalhar de modo adequado numa área substantiva concreta (Weinert, 1999), isto é, um conjunto de capacidades próprias de um determinado perfil profissional e formativo ou partilhadas por um reduzido número daqueles perfis.

<sup>146</sup> Como já avançamos no Capítulo II, não optámos por uma conceção de ensino superior estritamente centrado no conhecimento e completamente descentrado das dinâmicas económicas e do mercado de trabalho, tão pouco que esteja subjugado ao paradigma da adaptabilidade e do mercado. Assumimos, sim, uma postura intermédia, crítica e reflexiva sobre a relação do ensino superior e o mercado de trabalho, pelo que entendemos que o ensino superior para além de permitir a acumulação de saberes disciplinares ou a formação para o mundo do trabalho, é também um espaço de desenvolvimento de capacidades criativas, críticas e inovadoras.

<sup>147</sup> A classificação que aqui se apresenta toma como principais referências os estudos realizados a nível internacional, sobre a situação laboral dos diplomados, designadamente os já referenciados: CHEERS, TUNING e REFLEX.

a) Competências teóricas e instrumentais - Incluem os conhecimentos teóricos, as capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas.

Deste conjunto fazem parte capacidades como:

- organizar, planejar e programar tarefas no tempo;
- pensar logicamente, ponderar as evidências, avaliar criticamente as ideias e os factos;
- identificar e resolver problemas;
- preparação de dossiers e relatórios;
- análise e síntese de informação;
- comunicar corretamente em língua portuguesa;
- comunicar corretamente numa ou mais línguas estrangeiras.

b) Competências relacionais – Relacionam-se com as capacidades individuais, relacionais e sociais de relacionamento com os outros.

Abrangem:

- capacidade de negociação e argumentação;
- capacidade de mediação de conflitos ou interesses.

c) Competências sistémicas - Pressupõem a combinação da compreensão, sensibilidade e conhecimentos que permite a um indivíduo perceber como a parte e o todo se relacionam e funcionam conjuntamente; isto é, são aquelas que permitem o desenvolvimento das competências anteriormente citadas. Incluem capacidades como:

- trabalhar de forma independente / ser autónomo;
- preocupação com a qualidade;
- disponibilidade para a aprendizagem contínua;
- capacidade de polivalência/ flexibilidade de funções;
- aplicação de conhecimentos (teóricos, técnicos, operacionais) em novas situações;
- ter espírito de iniciativa e capacidade para identificar novas oportunidades;
- lidar com fatores de incerteza na realização de tarefas e tomada de decisões;
- liderar, motivar e persuadir;
- ter sentido crítico e autocrítico sobre a sua prática profissional.

Atendendo a que um dos nossos propósitos passa precisamente por perceber as articulações entre a formação académica dos diplomados do IPVC e as funções profissionais que os mesmos desempenham ao nível do mercado de trabalho (com especial nota para os modos de uso das competências apreendidos durante a formação académica) importa, igualmente, analisar qual a perceção dos inquiridos sobre as competências genéricas mais significativas e que foram adquiridas no decorrer da formação académica concluída no IPVC, por um lado; sobre o grau de utilização em contexto de trabalho (primeiro e atual emprego) dessas competências, por outro. Refira-se que essa análise terá por base a apreciação subjetiva e de natureza avaliativa dos respondentes. É sobre isto que nos debruçaremos de seguida.

## **2. Posicionamentos avaliativos<sup>148</sup>**

Iniciamos a nossa análise pela avaliação que os diplomados fazem das competências que adquiriram no decorrer da sua formação académica no IPVC<sup>149</sup>. Conforme indicado no Quadro 4.1, os resultados obtidos são positivos para a quase totalidade dos itens. A formação em língua estrangeira (média de 1,77) é a menos valorizada, o que é transversal a praticamente todas as áreas (é notória a concentração de médias inferiores a 2,00, sobressaindo as áreas de ASP, PA, AC, SA e AR). O mesmo acontece com algumas das competências intrínsecas ao comportamento organizacional (Negociação e argumentação, Mediação de conflitos ou interesses, em particular nas áreas de ENG, AC, ASP, SP e PA). É certo que são competências que dificilmente podem ser adquiridas num contexto de ensino-aprendizagem e isto, embora, a sua imprescindibilidade seja notória para as relações interpessoais nas organizações. Em contraposição, as médias mais elevadas são: a Preocupação com a Qualidade, particularmente em FPCE, INF, IT e SP; a Disponibilidade para a aprendizagem contínua; Organizar, planear e programar tarefas no tempo; Pensar logicamente e avaliar criticamente as ideias e os factos (a primeira mais proeminente em ENG e AC, a seguinte em SA, ENG e FPCE e a última em SA, CE, AR e INF).

---

<sup>148</sup> Neste ponto, assumimos uma análise fundamentalmente descritiva, que pensamos ser necessária atendendo aos objetivos do nosso trabalho.

<sup>149</sup> Corresponde à questão 22, do nosso inquérito por questionário: “Diga em que medida, a formação académica que obteve no seu curso no IPVC lhe possibilitou a aquisição e desenvolvimento dos seguintes conhecimentos e competências”. Foi usada uma escala de 1= Nada a 3= Muito.

Quadro 4.1  
Competências adquiridas na formação académica, por área de educação e grupos de competências

		a)							b)		c)								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
FPCE	Média	2,75	2,53	2,57	2,69	2,55	2,49	1,94	2,13	2,13	2,74	2,72	2,70	2,80	2,63	2,65	2,60	2,43	2,37
	D.P.	0,459	0,677	0,551	0,511	0,554	0,586	0,669	0,654	0,694	0,468	0,511	0,509	0,416	0,531	0,513	0,537	0,611	0,647
AR	Média	2,64	2,72	2,70	2,34	2,30	1,94	1,55	2,15	1,98	2,66	2,26	2,66	2,62	2,72	2,55	2,43	2,32	2,13
	D.P.	0,486	0,498	0,507	0,668	0,587	0,604	0,544	0,589	0,642	0,522	0,675	0,479	0,534	0,498	0,503	0,580	0,515	0,647
CE	Média	2,65	2,72	2,70	2,38	2,52	2,32	1,90	2,27	2,18	2,55	2,48	2,58	2,63	2,62	2,50	2,48	2,33	2,28
	D.P.	0,515	0,454	0,462	0,666	0,596	0,624	0,656	0,778	0,651	0,622	0,596	0,561	0,486	0,555	0,624	0,567	0,629	0,640
INF	Média	2,47	2,59	2,53	2,47	2,59	2,29	2,06	2,41	2,35	2,41	2,41	2,53	2,59	2,65	2,53	2,47	2,41	2,47
	D.P.	0,624	0,618	0,624	0,624	0,507	0,772	0,659	0,795	0,786	0,618	0,795	0,624	0,618	0,606	0,717	0,514	0,712	0,717
ENG	Média	2,76	2,82	2,88	2,41	2,53	2,06	1,71	1,76	1,76	2,53	2,82	2,94	2,71	2,76	2,82	2,41	2,24	2,12
	D.P.	0,437	0,393	0,332	0,507	0,514	0,556	0,588	0,562	0,562	0,717	0,393	0,243	0,470	0,437	0,393	0,618	0,664	0,697
IT	Média	2,59	2,62	2,79	2,69	2,72	2,17	1,79	2,03	2,14	2,48	2,52	2,76	2,90	2,62	2,66	2,55	2,31	2,24
	D.P.	0,568	0,622	0,412	0,471	0,455	0,602	0,620	0,566	0,639	0,574	0,574	0,435	0,310	0,494	0,553	0,632	0,660	0,739
AC	Média	2,60	2,69	2,63	2,48	2,42	2,15	1,48	1,96	1,87	2,40	2,52	2,73	2,65	2,67	2,58	2,35	2,17	2,25
	D.P.	0,534	0,544	0,525	0,577	0,605	0,668	0,610	0,625	0,687	0,603	0,610	0,490	0,556	0,513	0,499	0,623	0,648	0,653
ASP	Média	2,53	2,29	2,42	2,40	2,38	2,04	1,44	1,89	1,84	2,38	2,53	2,53	2,62	2,56	2,56	2,33	2,16	1,91
	D.P.	0,588	0,757	0,621	0,720	0,650	0,673	0,503	0,647	0,706	0,614	0,625	0,588	0,614	0,546	0,546	0,674	0,673	0,701
SA	Média	2,89	2,91	2,88	2,78	2,68	2,52	1,54	2,38	2,43	2,87	2,79	2,88	2,90	2,80	2,86	2,74	2,70	2,41
	D.P.	0,316	0,323	0,329	0,418	0,493	0,604	0,706	0,628	0,619	0,373	0,437	0,329	0,337	0,402	0,354	0,487	0,507	0,669
SP	Média	2,37	2,43	2,39	2,27	2,27	2,20	2,24	1,96	1,86	2,33	2,18	2,47	2,65	2,45	2,24	2,25	2,12	1,88
	D.P.	0,692	0,671	0,635	0,777	0,777	0,722	0,619	0,564	0,664	0,589	0,713	0,612	0,522	0,673	0,586	0,688	0,653	0,653
PA	Média	2,68	2,68	2,68	2,64	2,64	2,18	1,46	1,82	1,96	2,46	2,54	2,61	2,54	2,75	2,50	2,43	2,32	2,25
	D.P.	0,476	0,476	0,476	0,559	0,488	0,612	0,576	0,723	0,693	0,693	0,508	0,497	0,576	0,441	0,509	0,573	0,548	0,585
Total	Média	2,67	2,63	2,64	2,56	2,51	2,30	1,77	2,11	2,09	2,60	2,57	2,68	2,73	2,65	2,60	2,51	2,37	2,25
	D.P.	0,516	0,599	0,528	0,602	0,588	0,652	0,677	0,668	0,692	0,564	0,598	0,510	0,484	0,526	0,537	0,591	0,627	0,678

N= 610

Legenda:

1-Organizar, planear e programar tarefas no tempo; 2- Pensar logicamente, ponderar as evidências, avaliar criticamente as ideias e os factos; 3- Identificar e resolver problemas; 4- Preparação de dossiers e relatórios; 5- Análise e síntese de informação; 6- Comunicar corretamente em língua portuguesa; 7- Comunicar corretamente numa ou mais línguas estrangeiras; 8- Negociação e argumentação; 9- Mediação de conflitos ou interesses; 10- Ter sentido crítico e autocrítico sobre a sua prática profissional; 11- Trabalhar de forma independente / ser autónomo; 12- Disponibilidade para a aprendizagem contínua; 13- Preocupação com a qualidade; 14- Polivalência/ flexibilidade de funções; 15- Aplicação de conhecimentos (teóricos, técnicos, operacionais) em novas situações; 16- Ter espírito de iniciativa, e capacidade para identificar novas oportunidades; 17- Lidar com fatores de incerteza na realização de tarefas e tomada de decisões; 18- Liderar, motivar e persuadir.

a) Competências teóricas e instrumentais; b) Competências relacionais; c) Competências sistémicas. Escala de 1 = Nada a 3 = Muito.

Numa outra perspetiva tendo por referência a reunião das competências nos três grandes grupos, acima definidos, destacam-se globalmente as competências sistémicas (isto é, aquelas que supõem a combinação da compreensão e do conhecimento que possibilitam ao indivíduo perceber como a parte e o todo se relacionam e funcionam conjuntamente), sobretudo em SA, FPCE e ENG (com médias iguais ou superiores a 2,60). Já os licenciados em SP consideram que estas foram relativamente descuradas. As competências teóricas e instrumentais, com uma média de 2,44, são relevantes em SA e FPCE. As relacionais são as que genericamente, e em todas as áreas de educação, apresentam os valores mais baixos.

Quadro 4.2  
Competências adquiridas no IPVC, por grupos de competências e áreas de educação

	Competências teóricas e instrumentais		Competências relacionais		Competências sistémicas	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
FPCE	2,50	0,372	2,13	0,626	2,62	0,342
AR	2,31	0,378	2,06	0,547	2,48	0,341
CE	2,42	0,550	2,38	0,781	2,49	0,547
INF	2,43	0,550	2,38	0,781	2,49	0,547
ENG	2,45	0,263	1,76	0,533	2,59	0,326
IT	2,48	0,361	2,08	0,552	2,55	0,414
AC	2,35	0,404	1,91	0,616	2,48	0,383
ASP	2,21	0,414	1,86	0,634	2,39	0,406
SA	2,60	0,283	2,40	0,575	2,77	0,294
SP	2,31	0,467	1,91	0,554	2,28	0,400
PA	2,42	0,304	1,89	0,671	2,48	0,364
<i>Total</i>	<i>2,44</i>	<i>0,391</i>	<i>2,10</i>	<i>0,301</i>	<i>2,55</i>	<i>0,153</i>

N= 610

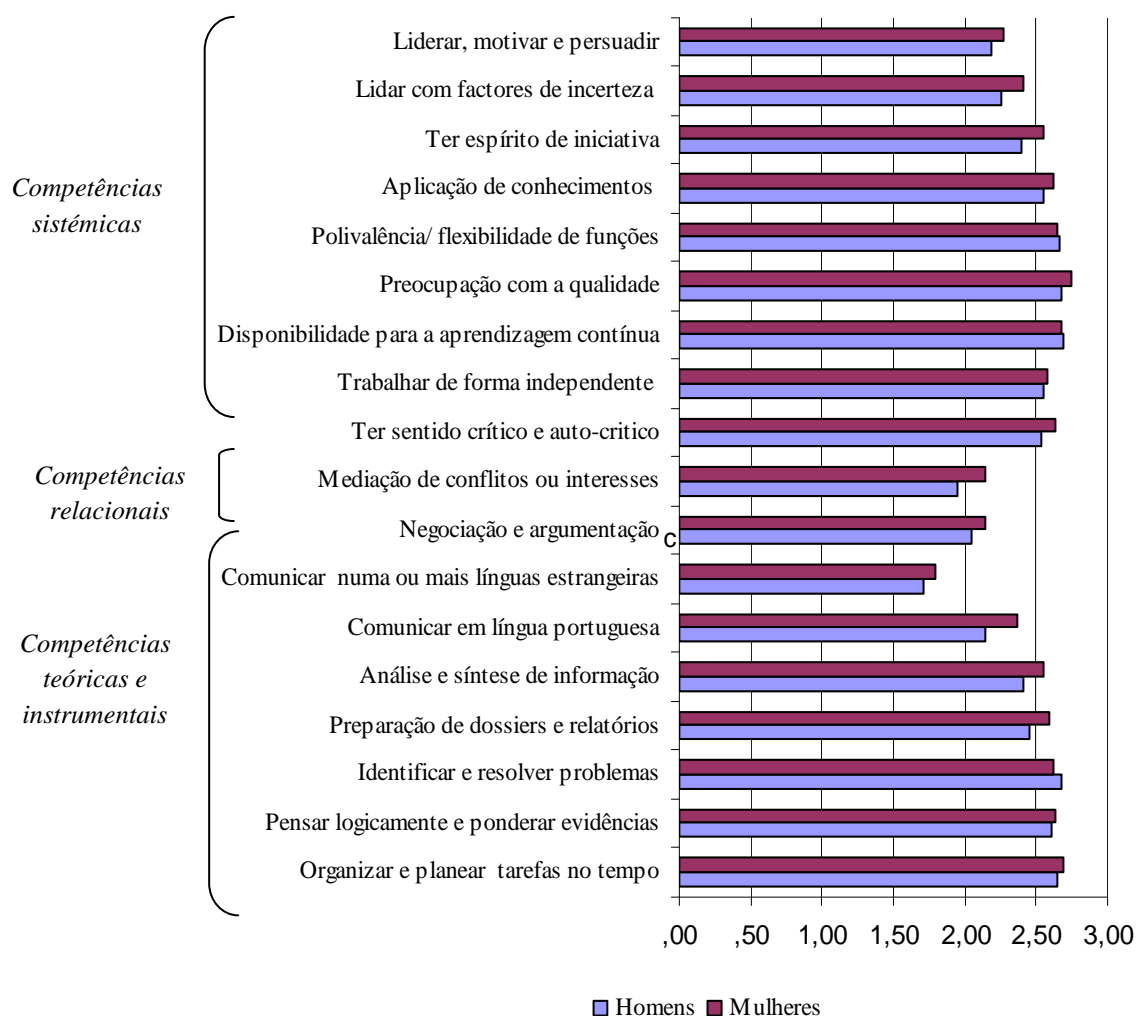
Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Uma análise, por género, permite-nos concluir que para as diplomadas as competências mais desenvolvidas no IPVC foram a Preocupação pela Qualidade (com uma média de 2,75), a Disponibilidade para a aprendizagem contínua e a organização, planeamento e programação das tarefas no tempo (2,68), a Aplicação de conhecimentos (2,63) e a Preparação de dossiers e relatórios (2,60). Já os homens destacam a Disponibilidade para a aprendizagem contínua (2,69), Identificar e resolver problemas (2,68) e a Preocupação com a Qualidade (2,67). Por outro lado, quando atendemos às debilidades, isto é, às competências percecionadas como adquiridas em menor grau,

Comunicar corretamente em idiomas estrangeiros distingue-se em ambos os sexos (1,71 para os homens; 1,79 para as mulheres), bem como Mediação de conflitos ou interesses (1,95 e 2,15, respetivamente para os homens e para as mulheres).

Gráfico 4.1  
Competências adquiridas no IPVC, por género e grupos de competências (médias)



As mulheres percecionam mais positivamente as competências adquiridas no IPVC, em qualquer dos grupos. As de natureza sistémica são as mais valorizadas por ambos os géneros, aliás, como seria de esperar face aos resultados que têm sido apresentados, o que já não acontece quanto às competências relacionais (com maior expressão nos homens).

Quadro 4.3  
Competências adquiridas no IPVC, por género e grupos de competências

	Homens		Mulheres		Total	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Competências teóricas e instrumentais	2,38	0,393	2,46	0,388	2,44	0,391
Competências relacionais	1,99	0,630	2,14	0,630	2,10	0,633
Competências sistémicas	2,50	0,414	2,57	0,381	2,55	0,391

N= 610

Em suma, existe um défice de formação em línguas estrangeiras (comum a praticamente todas as áreas de educação) e nos itens referentes às competências relacionais. Domínios que são ferramentas importantes em contextos organizacionais e, como tal, tidos como fatores diferenciadores no mercado de trabalho. A questão que se coloca é, então, a de saber como é que os inquiridos, caso tenham avaliado negativamente alguns dos itens atrás mencionados, procuraram superar as lacunas correspondentes. Do total, 5,7% não as ultrapassou. Aqueles que o fizeram empreenderam diversas ações para o efeito, tais como: o auxílio de colegas (29,8%) e de professores do IPVC (7,4%); a formação profissional, dentro ou fora da organização, (33,6%); a formação académica (15,6%); o autodidatismo (57,4%). Para além do recurso ao capital social para mobilizar as relações de interconhecimento, o autodidatismo apresenta-se, como uma competência fundamental para superar as *décalages* que surgem entre o que foi aprendido ao longo da formação e o que é percecionado como requerido em situações concretas de trabalho. Trata-se de aprender a aprender, uma competência metacognitiva (Guimarães, 2012), que se interliga com o processo de aprendizagem, isto é, com o processo de construção de conhecimento. Implica gerenciar e potencializar o próprio processo de aprendizagem de forma autónoma (André e Costa, 2004) e, por conseguinte, uma motivação para agir.

No primeiro emprego<sup>150</sup> é notório o uso frequente, em contexto de trabalho, das competências adquiridas na formação (média global de 4,02)<sup>151</sup>. Provavelmente tal dado será indicativo de uma relação frutuosa entre o ensino e as atividades profissionais para uma parcela importante dos licenciados, isto é, de uma relativa adequação entre eles. Esta leitura global assume alguns contornos mais específicos se tivermos em conta as

<sup>150</sup> Analisaremos apenas os inquiridos que procuraram um emprego regular após a conclusão da sua licenciatura. Não abrangemos, por isso, aqueles, no seu último ano de licenciatura, tiveram a condição de trabalhadores estudantes.

<sup>151</sup> Numa escala de 1= Nunca usa a 5= Usa muito frequentemente as competências adquiridas.

profissões. As médias mais elevadas caracterizam os Enfermeiros, os Diretores e gerentes, os Engenheiros, os Educadores e os Professores. Encontramos a posição oposta em algumas das profissões que menos se relacionam com a formação académica (os Operários, os Técnicos de turismo, os Vendedores e os Empregados de agências de viagens). Constatções que vão de encontro ao já antes apontado – como seria de expectável, existe um conjunto de profissões, sobretudo as de cariz mais administrativo, em que existe uma fraca mobilização das competências adquiridas nas licenciaturas.

Quadro 4.4  
Relação entre a formação académica e o primeiro emprego, por profissão

	Média	Desvio-padrão
Diretor e gerente	4,00	1,069
Engenheiro	3,95	0,844
Designer	3,63	1,116
Enfermeiro	4,75	0,512
Professor	4,37	0,831
Educador de infância	4,50	0,780
Contabilista	4,15	0,899
Analista e programador	4,29	0,951
Técnico de turismo	2,50	0,972
Técnico de qualidade	3,38	1,121
Projetista	3,88	0,991
Empregado de escritório	3,26	1,259
Empregado de agência viagens	2,88	0,641
Rececionista	3,60	1,140
Vendedor	2,81	1,401
Operário	2,20	1,643
<i>Total</i>	<i>4,02</i>	<i>1,109</i>

N= 442

Legenda:

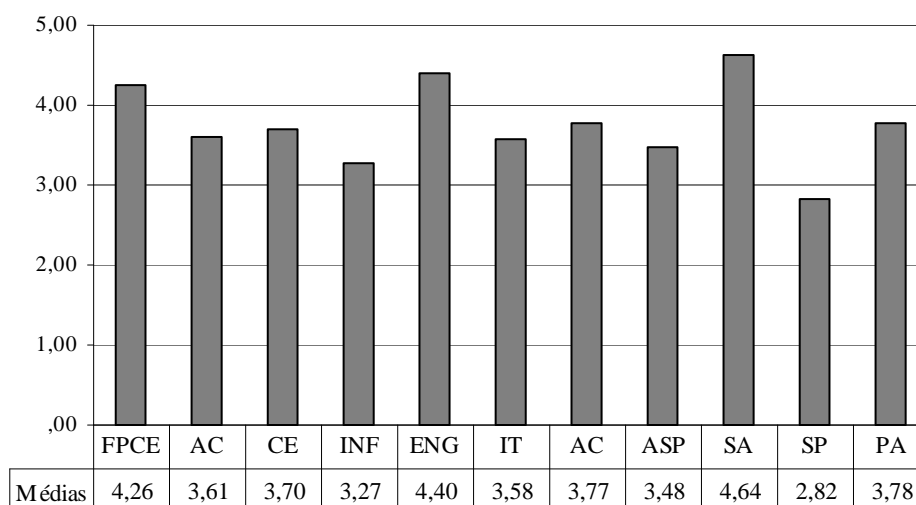
Escala de 1= Nunca usa os conhecimentos e competências adquiridas na licenciatura a 5= Usa muito frequentemente os conhecimentos e competências adquiridos na licenciatura.

Em termos de áreas de educação, SA, ENG e FPCE registam as médias mais expressivas. No polo oposto estão SP, INF, IT e AR. Estas são áreas que apresentam, como vimos, uma maior diversidade de profissões, o que poderá explicar os seus valores comparativamente inferiores no que respeita à relação entre formação académica e emprego.



Gráfico 4.2

Relação entre o primeiro emprego e a formação académica, por área de educação (médias)



N= 448

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Incidindo a nossa análise no grau de utilização das várias competências adquiridas <sup>152</sup>, constatamos que atingem as médias mais elevadas as seguintes<sup>153</sup>: a preocupação com a qualidade; organização e planeamento; resolução de problemas; sentido crítico e autocrítico; disponibilidade para a aprendizagem contínua; autonomia, polivalência, aplicação de conhecimentos; espírito de iniciativa. Trata-se de

<sup>152</sup> Referimo-nos às seguintes competências: Organizar, planear e programar tarefas no tempo; Pensar logicamente, ponderar as evidências, avaliar criticamente as ideias e os factos; Identificar e resolver problemas; Preparação de dossiers e relatórios; Análise e síntese de informação; Comunicar corretamente em língua portuguesa; Comunicar corretamente numa ou mais línguas estrangeiras; Negociação e argumentação; Mediação de conflitos ou interesses; Ter sentido crítico e autocrítico sobre a sua prática profissional; Trabalhar de forma independente / ser autónomo; Disponibilidade para a aprendizagem contínua; Preocupação com a qualidade; Polivalência/ flexibilidade de funções; Aplicação de conhecimentos (teóricos, técnicos, operacionais) em novas situações; Ter espírito de iniciativa, e capacidade para identificar novas oportunidades; Lidar com fatores de incerteza na realização de tarefas e tomada de decisões; Liderar, motivar e persuadir. Avaliação feita numa escala de 1 = Nada utilizado a 3 = Muito utilizado.

<sup>153</sup> Pedimos aos diplomados que nos indicassem “qual o grau de utilização das competências indicadas, no desempenho do seu primeiro emprego”. A questão aborda unicamente as competências por nós selecionadas. Não podemos, por isso, afirmar explicitamente que a avaliação que os inquiridos fazem da sua utilização diz respeito às competências requeridas integralmente pelo posto de trabalho que ocupam, mas às que eles percebem como mais ou menos necessárias para a realização das suas tarefas. Por exemplo, no caso de um diplomado afirmar que usa, de modo limitado, determinada competência tal poderá significar uma lacuna nas tarefas que executa (um mau desempenho) e não uma competência não requerida nas suas funções.

competências de natureza essencialmente sistémica. Por oposição, comunicar em línguas estrangeiras, negociar e argumentar, preparar dossiers e relatórios e mediar conflitos são, de acordo com os inquiridos, as que menos foram utilizadas no seu primeiro emprego.

Quadro 4.5

Competências utilizadas no primeiro emprego, por área de educação e grupos de competências

		a)							b)		c)								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
FPCE	Média	2,87	2,62	2,76	2,45	2,44	2,74	1,93	2,30	2,56	2,83	2,83	2,79	2,91	2,69	2,81	2,71	2,58	2,61
	D.P.	0,397	0,598	0,460	0,692	0,671	0,512	0,794	0,665	0,586	0,398	0,409	0,444	0,315	0,519	0,414	0,511	0,546	0,601
AC	Média	2,61	2,79	2,75	2,39	2,61	2,39	2,07	2,32	2,11	2,61	2,54	2,82	2,82	2,68	2,57	2,43	2,50	2,04
	D.P.	0,567	0,418	0,441	0,786	0,629	0,685	0,604	0,772	0,832	0,567	0,637	0,390	0,390	0,548	0,573	0,742	0,694	0,838
CE	Média	2,91	2,88	2,94	2,52	2,79	2,85	2,45	2,61	2,67	2,82	2,79	2,82	2,85	2,88	2,67	2,79	2,67	2,58
	D.P.	0,292	0,331	0,242	0,566	0,415	0,364	0,564	0,556	0,540	0,392	0,415	0,392	0,364	0,331	0,540	0,415	0,540	0,502
INF	Média	2,27	2,45	2,45	2,45	2,45	2,18	2,00	2,18	2,09	2,45	2,27	2,36	2,45	2,36	2,55	2,64	2,55	2,18
	D.P.	0,905	0,820	0,820	0,820	0,688	0,874	0,775	0,874	0,831	0,934	0,905	0,924	0,820	0,809	0,820	0,809	0,820	0,874
ENG	Média	2,82	2,64	2,64	2,45	2,45	2,27	2,00	2,18	2,09	2,55	2,82	2,82	2,82	2,64	2,64	2,55	2,45	2,18
	D.P.	0,603	0,674	0,674	0,522	0,688	0,786	0,775	0,751	0,701	0,688	0,603	0,405	0,405	0,674	0,674	0,688	0,522	0,603
IT	Média	2,88	2,71	2,83	2,63	2,50	2,46	1,96	2,46	2,46	2,83	2,75	2,92	2,92	2,96	2,75	2,67	2,63	2,58
	D.P.	0,338	0,550	0,381	0,576	0,511	0,588	0,690	0,509	0,588	0,381	0,442	0,282	0,282	0,204	0,442	0,565	0,495	0,584
AC	Média	2,84	2,77	2,90	2,65	2,58	2,52	2,03	2,48	2,39	2,65	2,65	2,74	2,81	2,77	2,61	2,81	2,61	2,42
	D.P.	0,374	0,425	0,301	0,486	0,502	0,570	0,752	0,570	0,715	0,486	0,486	0,514	0,402	0,425	0,495	0,402	0,558	0,620
ASP	Média	2,74	2,44	2,48	2,19	2,15	2,37	1,56	2,26	2,19	2,78	2,59	2,70	2,81	2,81	2,52	2,63	2,37	2,26
	D.P.	0,594	0,698	0,643	0,622	0,662	0,688	0,641	0,594	0,622	0,506	0,694	0,609	0,557	0,557	0,643	0,565	0,629	0,764
SA	Média	2,91	2,89	2,91	2,28	2,55	2,56	1,86	2,38	2,52	2,88	2,84	2,80	2,91	2,73	2,90	2,81	2,74	2,40
	D.P.	0,326	0,353	0,289	0,710	0,642	0,604	0,847	0,612	0,567	0,366	0,398	0,433	0,326	0,473	0,340	0,425	0,491	0,670
SP	Média	2,71	2,36	2,61	2,11	2,18	2,39	2,46	2,21	2,11	2,57	2,50	2,57	2,71	2,68	2,39	2,50	2,57	2,25
	D.P.	0,460	0,621	0,497	0,737	0,772	0,629	0,637	0,686	0,685	0,504	0,577	0,573	0,460	0,548	0,567	0,694	0,504	0,645
PA	Média	2,89	2,83	2,89	2,61	2,78	2,78	2,17	2,44	2,50	3,00	2,78	2,83	2,89	2,78	2,78	2,83	2,72	2,50
	D.P.	0,323	0,383	0,323	0,608	0,428	0,428	0,707	0,616	0,618	0,000	0,428	0,383	0,323	0,548	0,428	0,383	0,461	0,618
Total	Média	2,83	2,70	2,78	2,41	2,49	2,59	2,00	2,35	2,44	2,78	2,74	2,77	2,86	2,73	2,73	2,70	2,61	2,45
	D.P.	0,438	0,545	0,449	0,680	0,641	0,595	0,773	0,646	0,645	0,455	0,499	0,471	0,385	0,505	0,493	0,534	0,553	0,663

N= 448

Legenda:

1-Organizar, planejar e programar tarefas no tempo; 2- Pensar logicamente, ponderar as evidências, avaliar criticamente as ideias e os factos; 3- Identificar e resolver problemas; 4- Preparação de dossiers e relatórios; 5- Análise e síntese de informação; 6- Comunicar corretamente em língua portuguesa; 7- Comunicar corretamente numa ou mais línguas estrangeiras; 8- Negociação e argumentação; 9- Mediação de conflitos ou interesses; 10- Ter sentido crítico e autocrítico sobre a sua prática profissional; 11- Trabalhar de forma independente / ser autónomo; 12- Disponibilidade para a aprendizagem contínua; 13- Preocupação com a qualidade; 14- Polivalência/ flexibilidade de funções; 15- Aplicação de conhecimentos (teóricos, técnicos, operacionais) em novas situações; 16- Ter espírito de iniciativa, e capacidade para identificar novas oportunidades; 17- Lidar com fatores de incerteza na realização de tarefas e tomada de decisões; 18- Liderar, motivar e persuadir.

a) Competências teóricas e instrumentais; b) Competências relacionais; c) Competências sistémicas. Escala de 1 = Nada a 3 = Muito

Como referimos, comunicar corretamente numa ou mais línguas estrangeiras é genericamente a competência menos valorizada em termos de uso, qualquer que seja a área de educação em referência (Quadro 4.5). Destacam-se pela negativa, ASP, SA, FPCE e TI (com médias inferiores a 2,00). A negociação e argumentação, bem como a preparação de dossiers e relatórios, são também competências tidas como pouco usadas em contexto de trabalho; a primeira, sobretudo entre os diplomados em INF e SP (com uma resposta média de 2,18) e a segunda, em SP e ASP (com médias abaixo de 2,00). Em contrapartida, a preocupação com a qualidade sobressai pela positiva em praticamente todas as áreas de educação, em particular em IT, FPCE e SA (encontrando-se médias superiores a 2,90). Também a organização e o planeamento (nomeadamente em SA e CE), a resolução de problemas (CE, SA e SA) e o sentido crítico e autocrítico (PA e SA) são bastante utilizadas no primeiro emprego.

O Quadro seguinte possibilita-nos uma outra leitura, neste caso centrada nos grandes grupos de competências. São notórias as elevadas médias encontradas para o uso das competências sistémicas, nomeadamente em PA, IT, SA, CE e FPCE (com valores acima dos 2,70); INF e AR, por sua vez, têm as médias mais baixas qualquer que seja o grupo de competências em causa.

Quadro 4.6  
Competências utilizadas no primeiro emprego, por grupos de competências e áreas de educação

	Competências teóricas e instrumentais		Competências relacionais		Competências sistémicas	
	Média*	D.P.	Média*	D.P.	Média*	D.P.
FPCE	2,54	0,381	2,42	0,539	2,75	0,316
AR	2,51	0,393	2,21	0,762	2,55	0,393
CE	2,76	0,266	2,63	0,519	2,76	0,287
INF	2,32	0,705	2,13	0,839	2,42	0,767
ENG	2,46	0,469	2,13	0,710	2,60	0,453
IT	2,56	0,296	2,45	0,487	2,77	0,238
AC	2,61	0,326	2,43	0,615	2,67	0,336
ASP	2,27	0,478	2,22	0,577	2,60	0,429
SA	2,56	0,310	2,44	0,503	2,77	0,286
SP	2,40	0,373	2,16	0,639	2,52	0,369
PA	2,70	0,261	2,47	0,580	2,79	0,215
Total	2,54	0,150	2,39	0,243	2,71	0,128

N= 448

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

(\*) Escala de 1 = Nada a 3 = Muito.

Complementando o que atrás foi mencionado, consideramos que o grau de uso das competências está relacionado com as profissões exercidas<sup>154</sup>. De facto, os valores mais reduzidos são apontados pelos diplomados que exercem profissões não relacionadas com a sua formação académica – é o caso dos Operários e dos Vendedores. Curiosamente, os Empregados de agência de viagens que à questão “Em termos globais como avalia a relação entre a formação que obteve no curso que concluiu no IPVC e o seu primeiro emprego?”, atribuíram uma média de 2,88<sup>155</sup> (rever Quadro 4.4), valor pouco satisfatório, admitem que no seu quotidiano utilizam bastante as designadas competências sistémicas (2,68)<sup>156</sup>. Competências que, como já afirmámos, apontam para um saber combinatório, um saber pluridimensional, que integra capacidades como a tomada de iniciativa e decisão, a polivalência e autonomia, a motivação, o relacionamento interpessoal e, sobretudo, a disponibilidade para aprender – capacidades genéricas cada vez mais reconhecidas como necessárias para um desempenho com sucesso das organizações. Por outro lado, os Contabilistas, os Analistas e programadores e os Educadores de infância são os que admitem utilizar, no primeiro emprego, mais as competências adquiridos na licenciatura, com médias globais acima do 2,60 qualquer que seja o grupo de competências em análise.

---

<sup>154</sup> Veja-se também Quadro 1, Apêndice E.

<sup>155</sup> Numa escala de 1 = Nunca usa a 5= Usa muito frequentemente os conhecimentos e as competências adquiridos no IPVC.

<sup>156</sup> Numa escala de 1 = Nada a 3 = Muito.

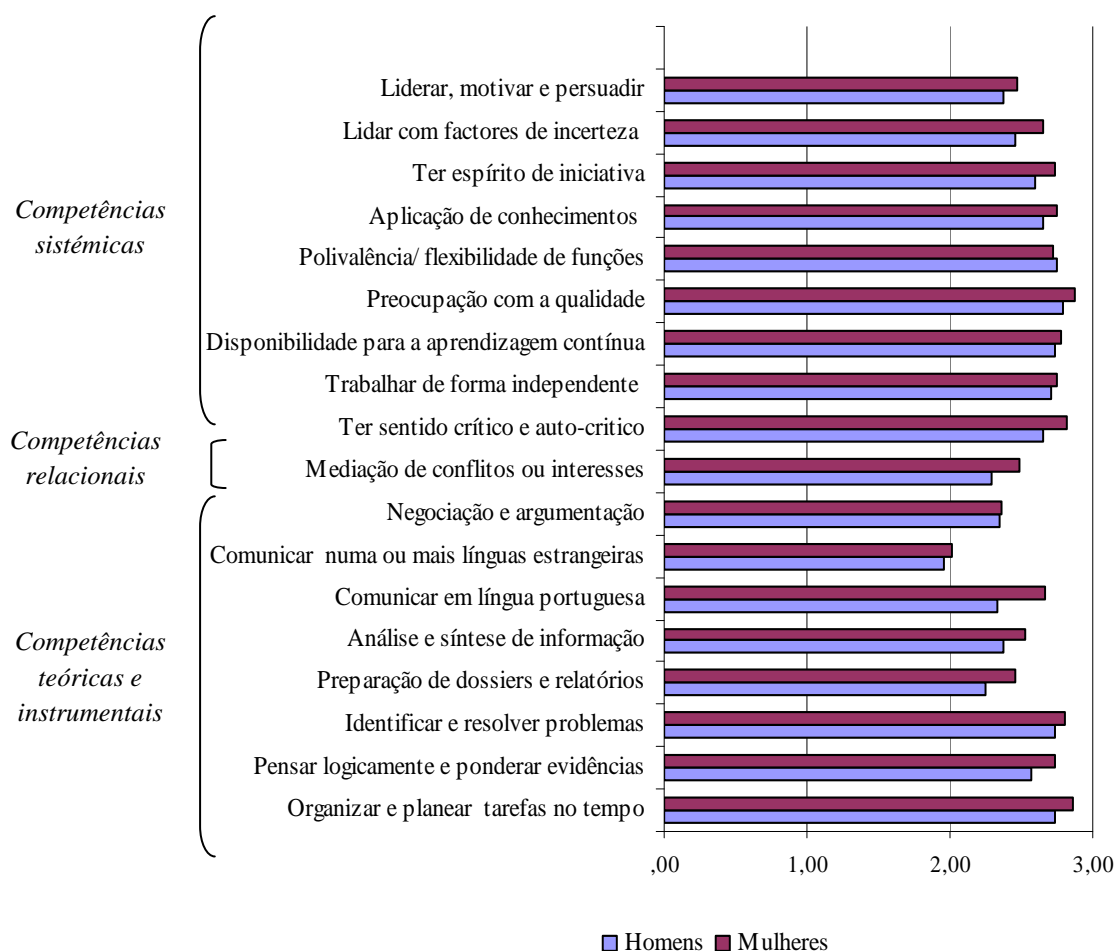
Quadro 4.7  
Competências utilizadas no primeiro emprego, por grupos de competências e profissões

	Competências teóricas e instrumentais		Competências relacionais		Competências sistêmicas	
	Média*	D.P.	Média*	D.P.	Média*	D.P.
Diretor e gerente	2,46	0,436	2,37	0,582	2,63	0,392
Engenheiro	2,54	0,302	2,36	0,612	2,70	0,266
Designer	2,48	0,399	2,23	0,752	2,53	0,430
Enfermeiro	2,58	0,293	2,45	0,506	2,79	0,250
Professor	2,55	0,389	2,38	0,546	2,74	0,343
Educadores de infância	2,60	0,357	2,66	0,458	2,87	0,187
Contabilista	2,75	0,236	2,65	0,473	2,88	0,175
Analista e programador	2,71	0,285	2,57	0,534	2,85	0,153
Técnico de turismo	2,30	0,304	1,95	0,598	2,42	0,334
Técnico de qualidade	2,70	0,213	2,30	0,596	2,74	0,237
Projetista	2,71	0,458	2,56	0,728	2,79	0,293
Empregado de escritório	2,55	0,514	2,42	0,689	2,55	0,529
Empregado de agência viagens	2,51	0,470	2,37	0,694	2,68	0,268
Rececionista	2,51	0,434	2,40	0,547	2,71	0,356
Vendedor	2,40	0,394	2,39	0,503	2,53	0,417
Operário	1,80	0,490	1,80	0,570	2,37	0,405

(\*) Escala de 1 = Nada a 3 = Muito.

Quando analisamos as competências usadas em contexto laboral as divergências são pouco relevantes entre géneros. No entanto, existem quatro competências que apresentam uma *décalage* mais acentuada, isto é, que são tidas como mais usadas pelas mulheres, designadamente: comunicar corretamente em língua portuguesa, preparar dossiers e relatórios, mediar conflitos e lidar com fatores de incerteza; no polo oposto, apenas uma, a polivalência e a flexibilidade de funções, surge como sendo mais usada pelos homens do que pelas mulheres.

Gráfico 4.3  
Competências utilizadas no primeiro emprego, por género e grupo de competências (médias)



Em termos globais, as mulheres apresentam sempre valores superiores aos dos homens em todos os grupos de competências. A principal diferença observa-se nas competências teóricas e instrumentais, para a qual terá muito contribuído, como se verifica no gráfico acima, os valores obtidos ao nível da comunicação em língua portuguesa.

Quadro 4.8  
Competências utilizadas no primeiro emprego, por género e grupos de competências

	Homens		Mulheres		Total	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Competências teóricas e instrumentais	2,42	0,473	2,57	0,340	2,54	0,381
Competências relacionais	2,31	0,680	2,41	0,546	2,39	0,581
Competências sistémicas	2,63	0,445	2,72	0,311	2,70	0,349

N= 448

Escala de 1 = Nada a 3 = Muito.

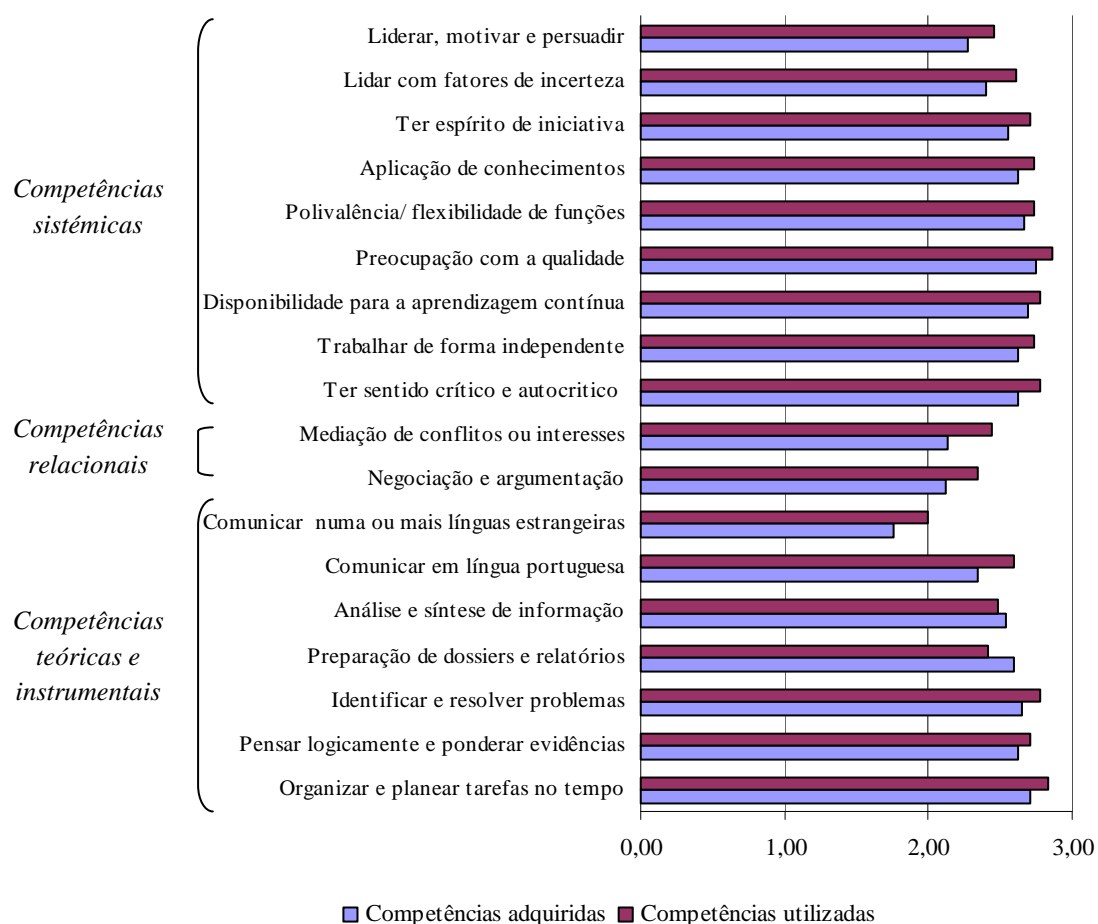
É saliente a existência, de acordo com a avaliação feita pelos inquiridos, de uma certa descoincidência entre as competências desenvolvidas ao longo da formação e as utilizadas em contexto de trabalho<sup>157</sup> (Gráfico 4.4). As principais insuficiências, em termos de formação, relacionam-se com a mediação de conflitos e de interesses, e com a comunicação (oral e escrita), seja em termos de língua portuguesa seja estrangeira. Também o Lidar com fatores de incerteza, a que aliamos a pressão (emocional) daí imanente, afiguram-se como outra das competências que estão em deficit, em termos de formação, e que poderia ser mais desenvolvida nesse contexto, para fazer face aos desafios com que os diplomados se deparam na sua profissão. Competência que resulta do encontro, das interações e das experiências que os indivíduos estabelecem ao longo da sua vida e em diferentes contextos (pessoais, sociais e profissionais). Apenas a preparação de dossiers e de relatórios é percebida como fortemente adquirida ao longo da formação. Isto poderá ser explicado pelo facto de, recorrentemente, um dos modos de avaliação dos conhecimentos dos alunos do ensino superior integrar, precisamente, a elaboração de trabalhos (individuais e/ ou coletivos), sob a forma de relatórios, não esquecendo os relatórios de estágio a que, por exemplo, os diplomados em FPCE e SA estão frequentemente sujeitos.

---

<sup>157</sup> Relembre-se que as competências utilizadas e as percebidas como úteis no desempenho das funções profissionais são distintas - as primeiras são as prescritas para o exercício de determinada função; as segundas, são as efetivamente usadas e que podem (ou não) corresponder às anteriores. Assim, e como temos vindo a sublinhar, a nossa análise tem por base uma avaliação subjetiva dos inquiridos quanto ao grau de utilização do conjunto de competências por nós selecionado no desempenho do seu emprego.



Gráfico 4.4  
Comparação entre as competências adquiridas no IPVC e as utilizadas no primeiro emprego, por grupos de competências (médias)



Como vimos, as competências relacionais obtidas no decurso da formação no IPVC foram pouco valorizadas pelos diplomados, sendo, todavia, tidas como relevantes no contexto de trabalho (Quadro 4.9). São as que detêm a média mais baixa, verificando-se, no entanto, alguma discrepância nas respostas, o que poderá estar relacionado com as diferentes áreas de educação. Assinale-se que tais competências são frequentemente expectáveis no perfil profissional dos licenciados, não obstante, subentende-se que não são devidamente exercitadas ao longo da sua formação. As competências teóricas e instrumentais, designadamente as que se referem à apresentação de relatórios e à obtenção e síntese de informação, são as que menos disjunções (em termos de médias) registam entre formação e o que é pedido aos diplomados nas organizações. Por último, as competências sistémicas foram identificadas como as mais usadas. Relembre-se que elas foram igualmente percecionadas como as mais desenvolvidas no decorrer da formação académica.

Quadro 4.9  
Comparação entre as competências adquiridas no IPVC e as utilizadas no primeiro emprego, por grupos de competências (médias)

	Adquiridas	Utilizadas
Competências teóricas e instrumentais	2,44	2,54
Competências relacionais	2,10	2,39
Competências sistémicas	2,55	2,71

Escala de 1 = Nada a 3 = Muito.

O itinerário analítico realizado para o primeiro emprego será replicado para o atual emprego dos diplomados (ou último emprego caso estivessem desempregados). Observa-se uma média de 3,99 (ligeiramente inferior à registada para o primeiro emprego) <sup>158</sup> no que respeita ao grau de uso das competências adquiridas na formação em contexto de trabalho. Podemos reafirmar que tal valor evidencia uma provável relação positiva entre o ensino e o mercado de trabalho. Importa, no entanto, relativizar tais resultados face à diversidade de médias obtidas ao nível das profissões (médias mais baixas - Técnicos de gestão, Técnicos de turismo, Rececionistas e Vendedores; mais elevadas - Enfermeiros, Educadores de infância e Analistas e Programadores).

Quadro 4.10  
Relação entre o atual emprego (ou último) e a formação académica, por profissão

	Média	Desvio-padrão
Diretor e gerente	3,82	0,958
Engenheiro	3,92	0,884
Designer	3,77	0,951
Enfermeiro	4,73	0,559
Professor	4,43	0,875
Educador de infância	4,65	0,714
Contabilista	4,11	0,900
Analista e programador	4,60	0,894
Técnico de turismo	2,76	0,903
Técnico de qualidade	3,56	1,149
Técnico de gestão	2,75	1,708
Técnico de engenharia	3,86	0,864
Projetista	3,67	1,118
Empregado de escritório	3,28	1,331
Empregado de agência viagens	3,13	0,641
Rececionista	2,78	1,563
Vendedor	2,89	1,311
Operário	3,33	1,366
<i>Total</i>	<i>3,99</i>	<i>1,127</i>

N= 564

<sup>158</sup> Numa escala de 1= Nunca usa a 5= Usa muito frequentemente as competências adquiridas.

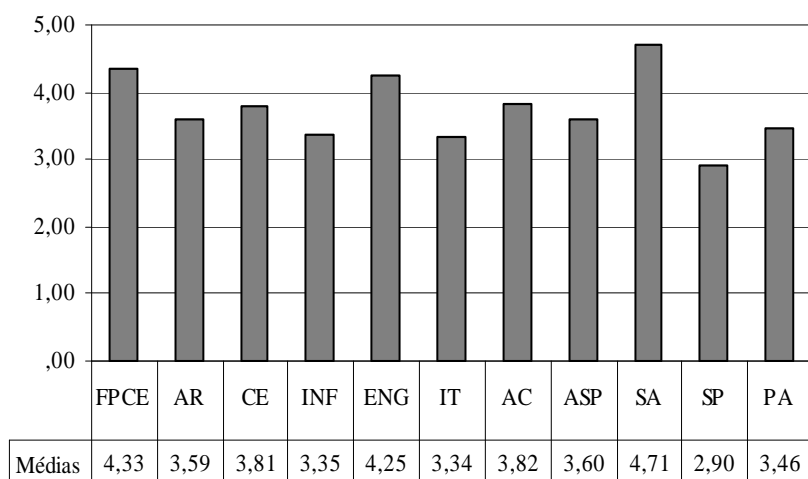
Legenda:

Escala de 1= Nunca usa os conhecimentos e competências adquiridos na licenciatura a 5= Usa muito frequentemente os conhecimentos e competências adquiridos na licenciatura.

Como se pode verificar no Gráfico abaixo, são os diplomados em SA e FPCE que apresentam posicionamentos mais positivos quanto ao uso das competências adquiridas ao longo da sua formação académica nos empregos atuais, com médias acima de 4,00. Contrariamente, em SP é patente um certo posicionamento negativo.

Gráfico 4.5

Relação entre o atual emprego (ou último) e a formação académica, por área de educação (médias)



N= 586

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Escala de 1= Nunca usa a 5= Usa muito frequentemente os conhecimentos e competências adquiridos na licenciatura.

Os diplomados foram, igualmente, questionados sobre o grau de utilização das competências adquiridas no IPVC, no desempenho do seu emprego atual<sup>159</sup>. A preocupação com a qualidade distingue-se por ser a mais valorizada em praticamente todas as áreas de educação, principalmente em SA, IT, ENG (com valores acima de 2,85). A par daquela, a organização e o planeamento, a identificação de problemas e a polivalência assumem-se como as mais utilizadas no atual emprego ou último, em

<sup>159</sup> Tal como explicámos aquando a análise das competências usadas no primeiro emprego, trata-se de uma avaliação subjetiva dos diplomados sobre o uso ou não daquelas competências (e não propriamente se tais competências são ou não requeridas no posto de trabalho ocupado).

particular para os licenciados em SA e IT. Ao invés, as menos utilizadas relacionam-se com o uso de línguas estrangeiras e a negociação e argumentação, sobretudo entre os licenciados em SA, ASP, INF e PA (com médias iguais ou inferiores a 2,00).

Quadro 4.11

Competências utilizadas no atual emprego (ou último), por área de educação e grupos de competências

		a)							b)		c)								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
FPCE	Média	2,86	2,68	2,80	2,59	2,56	2,76	2,10	2,10	2,40	2,76	2,81	2,76	2,88	2,79	2,78	2,78	2,66	2,67
	D.P.	0,434	0,548	0,454	0,609	0,623	0,494	0,792	0,792	0,680	0,506	0,472	0,528	0,387	0,463	0,493	0,493	0,543	0,552
AC	Média	2,78	2,84	2,68	2,36	2,47	2,41	2,13	2,18	2,28	2,59	2,65	2,70	2,78	2,62	2,56	2,49	2,49	2,44
	D.P.	0,479	0,442	0,580	0,707	0,647	0,751	0,732	0,721	0,724	0,595	0,633	0,520	0,479	0,594	0,552	0,790	0,683	0,718
CE	Média	2,84	2,84	2,82	2,47	2,74	2,74	2,23	2,23	2,54	2,63	2,79	2,81	2,81	2,79	2,72	2,74	2,61	2,51
	D.P.	0,414	0,414	0,428	0,658	0,483	0,483	0,682	0,682	0,600	0,522	0,453	0,441	0,441	0,453	0,526	0,483	0,559	0,601
INF	Média	2,47	2,53	2,47	2,53	2,47	2,41	2,00	2,00	2,41	2,47	2,29	2,35	2,59	2,59	2,59	2,59	2,53	2,59
	D.P.	0,800	0,717	0,717	0,717	0,717	0,795	0,707	0,707	0,795	0,800	0,849	0,786	0,712	0,712	0,712	0,712	0,717	0,712
ENG	Média	2,88	2,75	2,75	2,56	2,56	2,25	2,06	2,06	2,06	2,50	2,88	2,88	2,88	2,81	2,81	2,50	2,44	2,44
	D.P.	0,500	0,577	0,683	0,629	0,727	0,856	0,854	0,854	0,680	0,632	0,500	0,342	0,342	0,544	0,544	0,632	0,512	0,629
IT	Média	2,90	2,79	2,90	2,52	2,48	2,52	2,03	2,03	2,52	2,76	2,76	2,86	2,90	2,90	2,76	2,69	2,69	2,66
	D.P.	0,310	0,412	0,310	0,634	0,509	0,574	0,680	0,680	0,574	0,435	0,435	0,351	0,310	0,310	0,435	0,541	0,471	0,484
AC	Média	2,82	2,80	2,80	2,61	2,61	2,51	2,06	2,06	2,45	2,55	2,76	2,71	2,80	2,80	2,69	2,69	2,59	2,55
	D.P.	0,482	0,491	0,491	0,568	0,568	0,674	0,810	0,810	0,730	0,642	0,513	0,540	0,491	0,491	0,547	0,583	0,606	0,610
ASP	Média	2,69	2,57	2,71	2,31	2,38	2,38	1,88	1,88	2,45	2,74	2,69	2,69	2,83	2,69	2,64	2,74	2,60	2,50
	D.P.	0,563	0,590	0,554	0,643	0,623	0,697	0,705	0,705	0,550	0,497	0,604	0,563	0,490	0,563	0,577	0,587	0,587	0,634
SA	Média	2,93	2,96	2,93	2,38	2,62	2,59	1,87	1,87	2,43	2,86	2,88	2,84	2,91	2,93	2,93	2,84	2,80	2,74
	D.P.	0,292	0,207	0,251	0,696	0,594	0,579	0,837	0,837	0,637	0,354	0,362	0,364	0,323	0,251	0,251	0,364	0,429	0,464
SP	Média	2,61	2,51	2,69	2,27	2,29	2,45	2,43	2,43	2,33	2,49	2,57	2,61	2,71	2,71	2,41	2,45	2,59	2,41
	D.P.	0,533	0,545	0,466	0,638	0,707	0,614	0,645	0,645	0,689	0,582	0,612	0,533	0,456	0,456	0,497	0,647	0,497	0,674
PA	Média	2,84	2,77	2,73	2,58	2,62	2,58	2,00	2,00	2,35	2,69	2,81	2,88	2,73	2,73	2,65	2,73	2,73	2,58
	D.P.	0,374	0,430	0,452	0,578	0,496	0,643	0,800	0,800	0,689	0,549	0,402	0,326	0,533	0,452	0,485	0,452	0,452	0,578
Total	Média	2,82	2,74	2,79	2,48	2,55	2,59	2,07	2,08	2,41	2,69	2,76	2,75	2,83	2,79	2,72	2,71	2,64	2,59
	D.P.	0,458	0,499	0,465	0,646	0,612	0,613	0,773	0,773	0,665	0,535	0,514	0,498	0,432	0,465	0,505	0,550	0,546	0,590

N= 588

Legenda:

1-Organizar, planejar e programar tarefas no tempo; 2- Pensar logicamente, ponderar as evidências, avaliar criticamente as ideias e os factos; 3- Identificar e resolver problemas; 4- Preparação de dossiers e relatórios; 5- Análise e síntese de informação; 6- Comunicar corretamente em língua portuguesa; 7- Comunicar corretamente numa ou mais línguas estrangeiras; 8- Negociação e argumentação; 9- Mediação de conflitos ou interesses; 10- Ter sentido crítico e autocrítico sobre a sua prática profissional; 11- Trabalhar de forma independente / ser autónomo; 12- Disponibilidade para a aprendizagem contínua; 13- Preocupação com a qualidade; 14- Polivalência/ flexibilidade de funções; 15- Aplicação de conhecimentos (teóricos, técnicos, operacionais) em novas situações; 16- Ter espírito de iniciativa, e capacidade para identificar novas oportunidades; 17- Lidar com fatores de incerteza na realização de tarefas e tomada de decisões; 18- Liderar, motivar e persuadir.

a) Competências teóricas e instrumentais; b) Competências relacionais; c) Competências sistémicas. Escala de 1 = Nada a 3 = Muito.

As competências sistémicas (competências pessoais transferíveis), tal como acontece para o primeiro emprego, são reconhecidas como as mais mobilizadas no atual emprego em termos globais, o que reforça a ideia de que a iniciativa, a responsabilização e o investimento pessoal são competências cada vez mais exigidas aos profissionais, principalmente nas áreas de SA, IT e FPCE (que apresentam médias superiores a 2,75). As competências relacionais têm a média global menos expressiva. Por outro lado, os diplomados das áreas de INF e AR, tal como no primeiro emprego, exibem as médias mais reduzidas, independentemente do grupo de competências.

Quadro 4.12  
Competências utilizadas no atual emprego (ou último), por grupos de competências e áreas de educação

	Competências teóricas e instrumentais		Competências relacionais		Competências sistémicas	
	Média*	D.P.	Média*	D.P.	Média*	D.P.
FPCE	2,62	0,421	2,57	0,507	2,76	0,391
AR	2,50	0,457	2,43	0,552	2,58	0,642
CE	2,66	0,383	2,58	0,509	2,72	0,380
INF	2,41	0,652	2,44	0,788	2,51	0,668
ENG	2,54	0,532	2,28	0,604	2,70	0,376
IT	2,59	0,277	2,63	0,420	2,77	0,268
AC	2,60	0,457	2,50	0,640	2,69	0,443
ASP	2,41	0,453	2,59	0,445	2,67	0,422
SA	2,60	0,278	2,64	0,398	2,86	0,241
SP	2,46	0,390	2,40	0,565	2,55	0,396
PA	2,58	0,351	2,51	0,538	2,73	0,344
Total	2,57	0,159	2,54	0,205	2,72	0,145

N= 588

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

(\*) Escala de 1 = Nada a 3 = Muito.

Um olhar sobre o uso das competências por profissões<sup>160</sup> leva-nos a concluir que as médias mais baixas continuam a ser daquelas atividades que não se relacionam direta ou indiretamente com a formação académica dos inquiridos (é o caso dos Operários e Técnicos de turismo). A preocupação com a qualidade (Projetistas, Contabilistas e Educadores de Infância), a resolução de problemas (no caso dos Contabilistas), o

<sup>160</sup> Ver Quadro 2, Apêndice E.

planeamento, organização, sentido crítico e autocrítico e a disponibilidade para a aprendizagem contínua (Educadores de infância).

Fazendo uma análise por grupos de competências, as sistémicas são, com exceção do caso dos Rececionistas que valorizam mais as relacionais, as que sobressaem no conjunto das profissões. Destacam-se sobretudo os Contabilistas, os Educadores de infância, os Enfermeiros e os Técnicos de Qualidade, com médias acima dos 2,85. As relacionais, aliás como já tínhamos observado, são globalmente menos utilizadas (médias que oscilam entre os 2,66 nos Projetistas e 1,75 nos Operários). De entre os que mais empregam as competências teóricas e instrumentais ressaltam os Contabilistas e os Projetistas; por contraposição, os Operários e os Técnicos de Turismo são os que declaram usá-las em menor grau. Mais uma vez se confirma que a mobilização das diversas competências se relaciona com a profissão.

Quadro 4.13

Competências utilizadas no atual emprego (ou último), por grupos de competências e profissões

	Competências teóricas e instrumentais		Competências relacionais		Competências sistémicas	
	Média*	D.P.	Média*	D.P.	Média*	D.P.
Diretor e gerente	2,53	0,452	2,18	0,682	2,72	0,301
Engenheiro	2,51	0,363	2,16	0,599	2,71	0,336
Designer	2,57	0,333	2,28	0,586	2,67	0,406
Enfermeiro	2,61	0,272	2,15	0,642	2,86	0,242
Professor	2,65	0,366	2,25	0,596	2,79	0,333
Educadores de infância	2,72	0,235	2,30	0,494	2,89	0,179
Contabilista	2,81	0,244	2,58	0,521	2,90	0,163
Técnico de turismo	2,30	0,318	2,26	0,533	2,50	0,356
Técnico de qualidade	2,73	0,207	2,22	0,669	2,86	0,165
Técnico de engenharia	2,70	0,247	2,25	0,580	2,78	0,319
Projetista	2,76	0,377	2,66	0,559	2,83	0,225
Empregado de escritório	2,51	0,480	2,14	0,647	2,57	0,483
Empregado de agência viagens	2,50	0,366	2,56	0,417	2,59	0,415
Rececionista	2,47	0,468	2,55	0,390	2,52	0,454
Vendedor	2,49	0,472	2,40	0,636	2,60	0,439
Operário	2,19	0,726	1,75	0,418	2,60	0,428

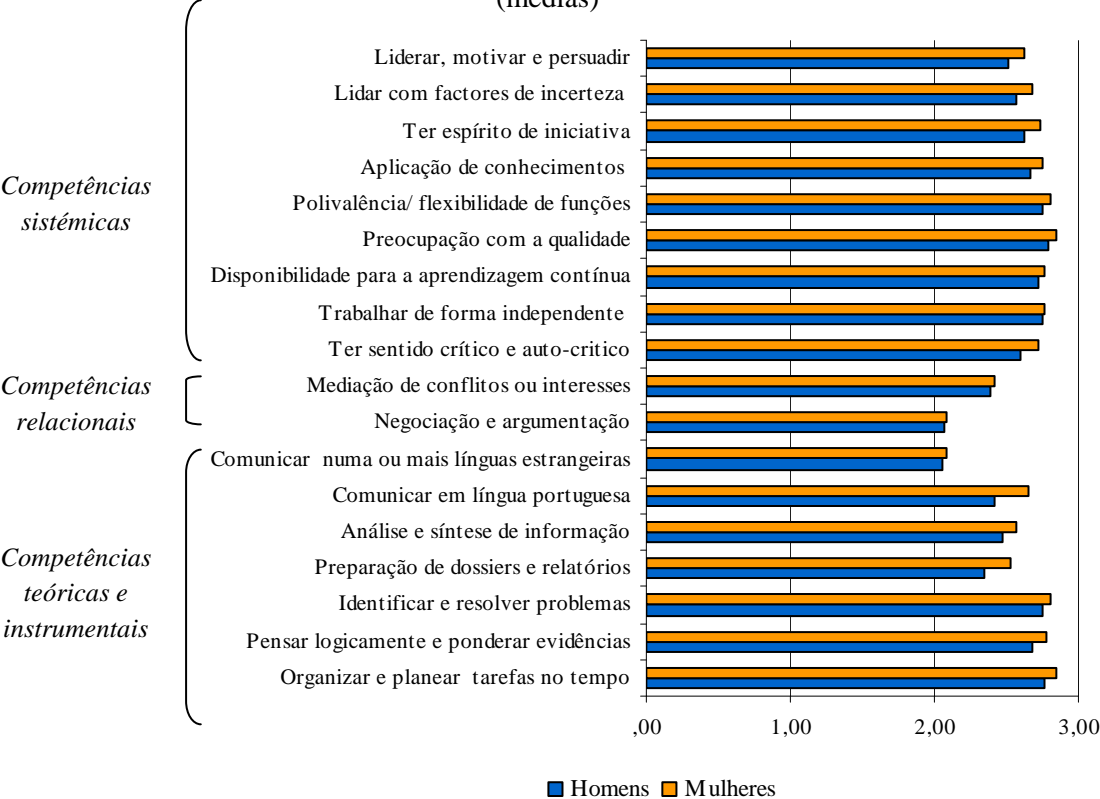
N= 564

(\*) Escala de 1 = Nada a 3 = Muito.

Comunicar corretamente em língua portuguesa e preparar dossiers e relatórios parecem ser as duas competências mais reconhecidas pelas mulheres como necessárias ao exercício das suas profissões, comparativamente aos homens. Facto que estará certamente relacionado com as profissões exercidas. Com efeito, e como tivemos

oportunidade de apurar, as inquiridas são maioritariamente professoras, enfermeiras e empregadas de escritório.

Gráfico 4.6  
Competências utilizadas no atual emprego (ou último), por género e grupos de competências (médias)



N= 586

As mulheres apresentam genericamente valores superiores aos dos homens em todos os grupos de competências. Diferença que se esbate quando se observam especificamente as competências relacionais. No conjunto, são as competências sistémicas as que mais se distinguem, para ambos os géneros, o que não surpreende, atendendo aos resultados anteriores.

Quadro 4.14  
Competências utilizadas no atual emprego (ou último), por género e grupos de competências

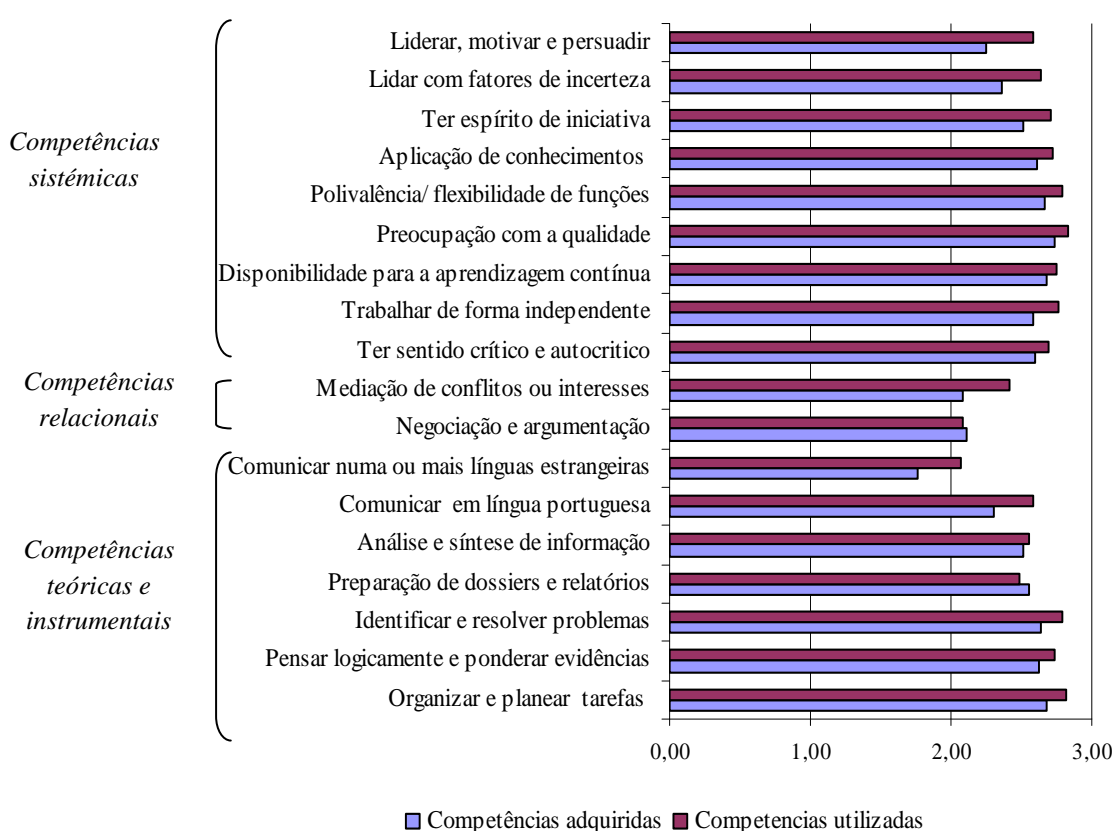
	Homens		Mulheres		Total	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Competências teóricas e instrumentais	2,49	0,473	2,60	0,380	2,57	0,411
Competências relacionais	2,22	0,636	2,24	0,611	2,24	0,618
Competências sistémicas	2,67	0,449	2,74	0,370	2,72	0,395

N= 588



O gráfico 4.7 apresenta uma comparação entre competências adquiridas e as utilizadas<sup>161</sup>. Como se denota, as principais *décalages* dão-se ao nível da liderança e da motivação, da mediação de conflitos, da comunicação em língua portuguesa e em língua estrangeira e do lidar com situações de incerteza. Apenas a preparação de relatórios e a capacidade de negociar e argumentar são indiciadas como sendo mais exercitadas no IPVC do que utilizadas em contexto laboral.

Gráfico 4.7  
Comparação entre as competências adquiridas no IPVC e as utilizadas no atual emprego (ou último), por grupos de competências (médias)



N= 586

É, portanto, nas competências sistémicas que se registam as principais discrepâncias entre as adquiridas e as utilizadas. Curiosamente, embora as competências relacionais sejam consideradas pelos inquiridos como um *handicap* aquando da análise do primeiro emprego, são agora avaliadas mais positivamente. Ou seja, eles afirmam estar preparados para o desempenho daquelas competências. Constatação que poderá

<sup>161</sup> Relembramos que estas avaliações que assumem um carácter relativo, porquanto já passaram alguns anos após a formação obtida no IPVC. Assim sendo, estas avaliações têm necessariamente um estatuto de perceções sempre de natureza subjetiva.

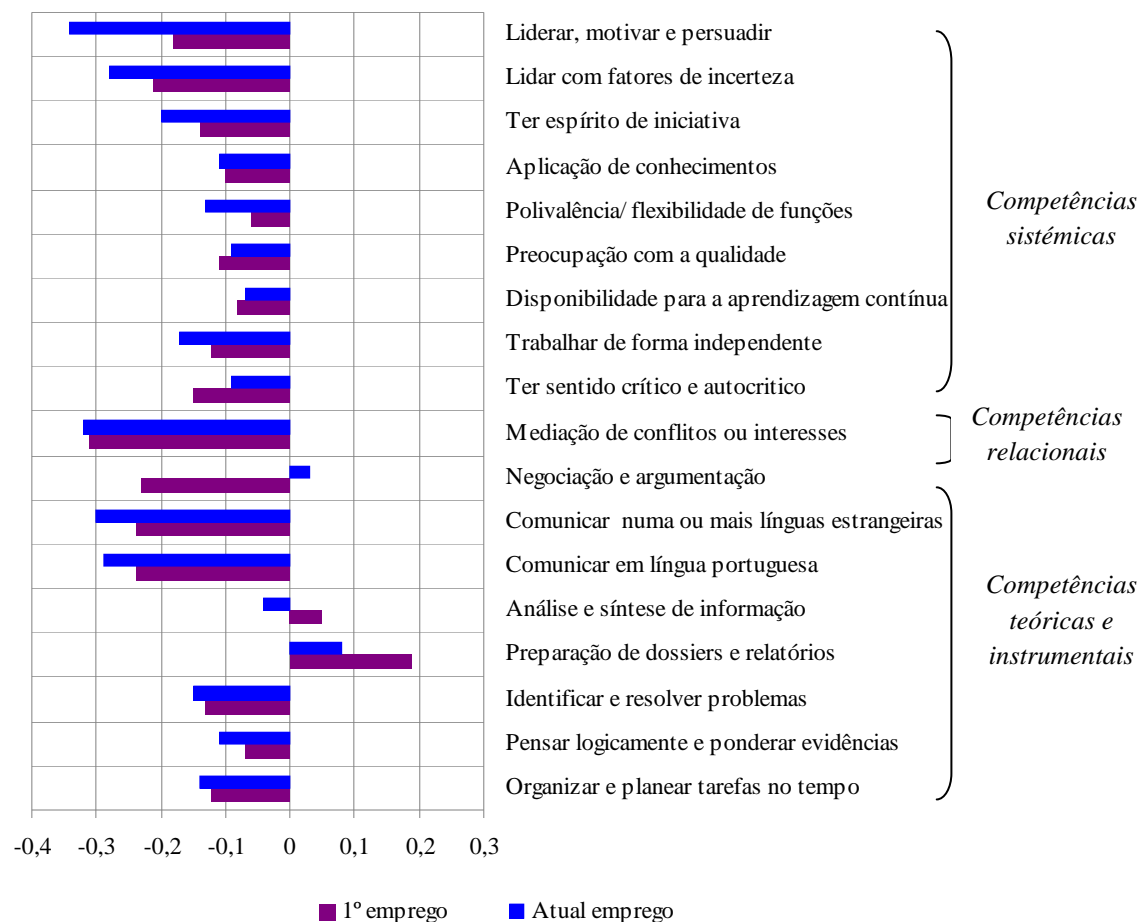
decorrer do facto de se tratarem de competências cuja aprendizagem ocorre e se desenvolve com o próprio exercício do trabalho (e difícil de serem ensinadas e apreendidas em contexto académico). Aspeto fundamental que marca bem a diferença entre este espaço e o do trabalho.

Quadro 4.15  
Comparação entre as competências adquiridas no IPVC e as utilizadas no atual emprego (ou último), por grupos de competências (médias)

	Adquiridas	Utilizadas
Competências teóricas e instrumentais	2,44	2,57
Competências relacionais	2,10	2,54
Competências sistémicas	2,55	2,72

Em síntese, e comparando as competências adquiridas com as utilizadas, quer no primeiro quer no atual emprego, patenteia-se um desvio generalizado no que concerne à aquisição de competências, principalmente quando se tem por referência o atual emprego. Dado este que, hipoteticamente, se encontra relacionado com o facto dos diplomados, já com alguma experiência profissional, terem empregos que correspondem mais à sua formação académica, valorizando menos as competências adquiridas.

Gráfico 4.8  
Diferencial simples entre as competências adquiridas no IPVC e as utilizadas no primeiro e no atual empregos (ou último)<sup>162</sup>



Por outro lado, os diplomados parecem estar mais à vontade em competências que dizem respeito à escrita e apresentação de relatórios e à análise e síntese de informação, as quais são efetivamente mais desenvolvidas nas suas licenciaturas (nomeadamente na sequência da elaboração de trabalhos para as unidades curriculares, como indicámos acima), e mais deficitários em competências associadas à liderança e motivação, à mediação de conflitos, à expressão em línguas estrangeiras e em português e ao confronto com a incerteza. Se muitas destas competências se referem diretamente ao contexto real de trabalho, seria interessante antecipar na formação um conjunto de aprendizagens de carácter transversal e genérico (por exemplo de relacionamento interpessoal, de mediação e gestão de conflitos; de liderança; de expressão em língua estrangeira), que concorram para uma inserção dos licenciados no mercado de trabalho.

<sup>162</sup> Os cálculos utilizados na construção do Gráfico 4.8 foram obtidos pela diferença entre as competências adquiridas no IPVC e as usadas no primeiro emprego (na legenda, 1º emprego), por um lado; e a diferença entre as competências adquiridas no IPVC e as usadas no atual emprego (na legenda, atual emprego), por outro. A representação gráfica ilustra os resultados encontrados.

É aceite que os diplomas validam socialmente os recursos adquiridos na formação (conhecimentos, saberes-fazer, expressão escrita e oral, análise crítica, entre outros), muitas vezes em detrimento das competências, de natureza mais profissional; mas não é menos aceite o importante papel que os diplomas continuam a desempenhar no momento de recrutamento e seleção por parte dos empregadores – dispor de uma formação académica de nível superior não garante um emprego, mas não a possuir aumenta a fragilização face ao desemprego e aos riscos de exclusão no mercado de trabalho, como temos vindo a sublinhar. Apesar das ditas competências genéricas não estarem propriamente explicitadas e certificadas no diploma (atendendo à sua especificidade e dificuldade de medição visto serem competências imateriais; por exemplo, capacidade de negociação, de liderança e motivação ou mesmo as flexibilidades), é certo que estas, associadas às competências técnicas específicas, afiguram-se atualmente como elementos favoráveis e valorativos na gestão de recursos humanos. A questão sociológica principal está, portanto, no sujeito que aprende, que (re)constrói a competência a partir da sequência de conhecimentos e de atividades múltiplas de aprendizagem (em espaços formais ou informais). Sem nunca esquecer que todo este processo é condicionado pelas dinâmicas e instituições sociais. Assim sendo, os sujeitos que patenteiam, no início da sua trajetória profissional, um conjunto de competências validadas pelo diploma, a par de terem, presumivelmente, uma capacidade [comprovada] para mobilizar saberes multifacetados e combinados, dispõem de uma vantagem apreciável no mercado de trabalho – o sujeito competente será, então, aquele que sabe construir saberes competentes para gerir situações profissionais que cada vez são mais complexas (Le Boterf, 1998 e 2005). Neste sentido, e apesar da tão afirmada inflação dos diplomas, estes continuam a figurar como um sinal para os empregadores (Spence, 1973) – isto porque as competências de base, podem condicionar o grau e a rapidez de aquisição de competências mais avançadas (Pont e Werquin, 2001), continuando a constituir, por isso, os melhores preditores dos níveis de produtividade e da *performance* dos indivíduos em situação de trabalho.

Todavia, não podemos deixar de realçar as crescentes dificuldades que os dispositivos de formação, neste caso as IES, enfrentam no sentido de certificar, através do diploma, as competências dos diplomados (Albrecht e van Ours, 2006; Duru-Bellat, 2006) - o diploma perde, nesse sentido, acuidade a favor de um outro tipo de sinais, como referenciamos acima, mais valorizados, no presente, pelos empregadores: as competências genéricas. Dai que um mesmo diploma ou uma experiência profissional

idêntica não pressuponham necessariamente uma homogeneidade em termos de estatuto socioprofissional ocupado na estrutura organizacional, nem igualdade salarial. Como referem Place e Vincent (2009), se a correlação entre os diplomas e os níveis de competências é fortemente positiva, a sua correspondência não é sistemática; tão pouco a relação que se estabelece entre formação académica e posto de trabalho/função ocupada.

### **3. Sobrequalificação académica**

Fortemente imbricada com a questão das competências que tratamos antes, se não mesmo uma outra forma de a ver, encontramos a problemática da denominada sobrequalificação académica<sup>163</sup>. Consideramo-la como uma situação no mercado de trabalho em que os sujeitos detêm um nível de escolaridade superior ao que é exigido para a concretização das múltiplas tarefas que integram o emprego que ocupam. Não é propriamente uma definição estabilizada, existindo diferenças entre autores conforme se pode observar se atendermos, por exemplo, aos textos de Lefresne (2003), Arribas (2007) e Custódio (2011). Pelas implicações económicas e sociais que comporta, a sobrequalificação vem sendo objeto de análise por instâncias políticas com uma intervenção direta no mercado de trabalho, como seja a OCDE (2011) e o CEDEFOP (2010), e isto não obstante se assumir que a relação entre os conteúdos da formação académica e o perfil do emprego terá atualmente, em termos globais, de ser relativizada, ultrapassando-se, deste modo, uma leitura estritamente adequacionista, como vimos acima.

No caso do nosso estudo optamos por abordar a sobrequalificação pelo denominado método subjetivo indireto<sup>164</sup>. Em suma, tentamos captar a avaliação que os

---

<sup>163</sup> Na literatura são igualmente utilizados outros termos como, por exemplo, desqualificação e sobre educação. Conforme os autores poderão não ser sinónimos, apresentando atributos diferenciados que lhe conferem necessariamente especificidades. Um trabalho recente do Cedefop (2010) faz uma listagem de termos com os respetivas definições que se pode ter em atenção.

<sup>164</sup> São diversos os métodos que podem ser utilizados para medir e avaliar a relação entre o nível de formação académica dos trabalhadores e o nível ótimo para realizar o seu trabalho. Como referem Groot e Van der Brink (2000), os principais métodos podem ser classificados em: objetivos (que incluem os métodos estatísticos) e subjetivos. Os primeiros partem da análise dos postos de trabalho (pelo investigador, por um organismo oficial ou por um grupo de especialistas), indicando as suas características, o seu grau de dificuldade, a formação e experiência necessária para levar a cabo, de forma eficiente, as tarefas que o posto de trabalho requiere. Estes requisitos são posteriormente comparados com o nível de formação dos indivíduos. Os métodos subjetivos, por sua vez, desenvolvem-se a partir da informação

diplomados fazem da relação entre a sua formação e o seu emprego. Admitimos que possa existir uma posição, por parte dos inquiridos, no sentido da valorização das suas funções e/ ou de valorização da sua formação académica ou então mesmo o contrário. Reforçamos que estes resultados refletem as percepções e representações dos indivíduos em causa. Deste modo, o que conseguimos apreender somente é a sobrequalificação percebida (Maciel e Camargo, 2013). Face ao emprego atual<sup>165</sup>, a maioria dos inquiridos (cerca de 70,0%) é da opinião que as suas funções só podem ser desempenhadas por alguém com um curso e uma área de educação idêntica aos seus (Quadro 4.16). Estes percecionam, num plano avaliativo, a relação entre o emprego que ocupam e a sua formação académica em termos de adequação, ou como a literatura anglo-saxónica indica, de emparelhamento ou *matching*<sup>166</sup>. Isso é forte no caso da área de SA, o que seria de esperar atendendo a que estamos perante uma profissão institucionalizada, alicerçada no fechamento social e de acesso condicionado, em que a correspondência é direta entre formação e emprego. Em parte, o mesmo argumento pode ser usado para a área de AC (abrange unicamente o curso de Engenharia Civil e do Ambiente sujeito a processos específicos de regulação profissional). Quanto a FPCE, existe uma relação estrita entre formação e emprego (isto necessariamente para aqueles que exercem a profissão de professor ou de educador de infância).

---

facultada pelos trabalhadores, que respondem a questões sobre determinadas características referentes ao emprego que ocupam. Inclui duas variantes. A primeira, consiste em comparar o nível de educação detido pelo trabalhador (ou os anos de educação formal cursados) com o que, na sua opinião, seria o nível ótimo de estudos (ou anos de educação formal necessários) para realizar corretamente as funções subjacentes ao seu posto de trabalho. Assim, o desajustamento seria calculado tendo por base a diferença entre os anos de educação detidos e os que o indivíduo considera necessários para realizar a função. Esta forma de medição designa-se por método subjetivo indireto. A segunda variante, denominada de método subjetivo direto, consiste em pedir diretamente ao trabalhador que se auto classifique num dos três possíveis grupos, a saber: infra qualificado, sobre qualificado ou adequadamente qualificado, tendo em conta a relação entre a sua formação académica (grau académico e conteúdos formativos) e o emprego que exerce. Na nossa investigação optamos pelo método subjetivo indireto. Para o efeito, perguntámos aos diplomados se o seu trabalho podia ser realizado por outro indivíduo; as opções de resposta eram: unicamente com um curso na mesma área de educação; com um curso de outra área de educação; com um curso de grau académico inferior ao seu; com um curso de grau académico superior ao seu. Considerámos, ainda que com os devidos cuidados, que aqueles que responderam o terceiro item estariam em situação de sobrequalificação académica. Precisamente um dos pontos mais críticos encontra-se nos métodos de medida que são utilizados, que necessariamente condicionam os resultados quantitativos que se obtêm. Em Cedefop (2010: 18) e em McGuinness (2006) pode consultar-se a listagem dos principais estudos efetuados, os métodos de medida mobilizados e os resultados alcançados. Ainda sobre a questão da medida da sobrequalificação, vejam-se: Chevalier (2003), Hartog (2000) e Brynin (2002).

<sup>165</sup> Atendendo a que existe uma similitude de valores entre o primeiro emprego e o atual, e de modo a não existir uma notória redundância descritiva e explicativa, vamo-nos deter unicamente neste último.

<sup>166</sup> Frequentemente os estudos anglo-saxónicos, que tomam por objeto a *overeducation* ou a *undereducation*, usam os termos *match* (no sentido de adequação e compatibilidade) e *mismatch* (no sentido da inadequação e incompatibilidade).

Quadro 4.16  
Possibilidade das funções profissionais no atual emprego (ou último) poderem ser desempenhadas por outros indivíduos, por área de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total	% M
Unicamente com um curso na mesma área de educação	78,0	48,6	49,1	12,5	68,8	64,3	86,3	65,9	98,9	32,7	40,0	68,2	72,6
Com uma licenciatura de outra área de educação	8,9	21,6	25,5	37,5	18,8	10,7	7,8	22,0	0,0	24,5	32,0	14,3	71,1
Com um título académico inferior	11,3	27,0	23,6	50,0	12,5	21,4	5,9	12,2	0,0	40,8	16,0	15,7	76,5
Com um título académico superior	1,8	2,7	1,8	0,0	0,0	3,6	0,0	0,0	1,1	2,0	12,0	1,9	80,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	71,8
N	(168)	(37)	(55)	(16)	(16)	(28)	(51)	(41)	(89)	(49)	(25)	(575)	

Legenda:

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

M= Mulheres

Por sua vez, outros diplomados consideram a possibilidade de indivíduos com formações académicas diversas e distintas das suas, mas com o grau de licenciado, poderem desempenhar as funções que exercem. Como entender esta situação? Em primeiro lugar, pode resultar da penúria de empregos na área de educação daqueles diplomados, o que os leva a aceitar outros empregos, que consideram, contudo, ainda serem compagináveis com o seu título académico e conteúdo de formação. Em segundo, pode representar uma prática de intermutabilidade entre diferentes licenciaturas para a concretização das tarefas inscritas no emprego (Gonçalves, coord. 2009: 92). Isto pode ser explicado, entre outros fatores, pela existência de um contexto socioeconómico de intensas transformações no mundo do trabalho, com a emergência e desenvolvimento de novas atividades laborais, já não confinadas aos perfis mais tradicionais, maioritariamente no setor dos serviços, que exigem um naipe de conhecimentos e competências transversais às diversas formações académicas. Necessariamente a especificidade e qualidade daqueles acaba por qualificar ou não o emprego ocupado pelo diplomado. Se atendermos às áreas de educação, INF, PA e CE destacam-se das

restantes<sup>167</sup>. No caso da primeira, os respectivos cursos (Informática Empresarial e Informática de Gestão) têm conteúdos formativos idênticos, para além da informática ser, na atualidade, uma atividade, que desde que não exigente em conhecimentos altamente complexos, pode ser desempenhada, embora necessariamente com limitações, por outros licenciados, por exemplo, provenientes das ciências e tecnologias. A subqualificação académica é, como se observa no Quadro 4.16, restrita.

Por sua vez, 15,7% dos inquiridos admitem que o seu trabalho pode ser realizado por alguém com um título académico inferior ao seu (isto é, ao de licenciado). Neste caso, consideramos que estamos perante uma situação de sobrequalificação académica, embora conscientes das limitações metodológicas de tal afirmação. Mais propriamente, trata-se de uma pista de análise com toda a relatividade em que está encerrada. Face ao à volume da nossa população é um valor limitado. Contudo, uma análise mais fina por área de educação mostra discrepâncias significativas. INF e SP distinguem-se das demais. Na primeira, metade dos inquiridos avaliam-se em sobrequalificação, na outra é patente uma polarização entre o número dos que se avaliam “adequados” e os sobrequalificados. SA, AC e FPCE e ENG estão no polo oposto, o que se conjuga com o acima indicado. Em suma, e convocando o indicador profissão<sup>168</sup>, os Enfermeiros, os Educadores de infância, os Contabilistas, os Engenheiros e os Professores distinguem-se pela exclusividade em termos de conhecimentos e competências. As situações de sobrequalificação académica restringem-se às profissões que exigem menores habilitações académicas, tais como: Rececionistas, Vendedores, Operários e Técnicos de turismo.

Não obstante o baixo peso que a sobrequalificação representa no nosso estudo, afigura-se-nos não despiciente, em jeito mais de notas sintéticas, trazer ao debate algumas das questões que o tema suscita.

Como podemos interpretar a situação de sobrequalificação? Desde os anos 1980 que o tema ganha foros de importância, nos Estados Unidos da América e na Europa, em primeiro lugar nos campos disciplinares da economia da educação (notoriamente no caso dos americanos) e, posteriormente, nos estudos pluridisciplinares sobre o mercado de trabalho e o emprego dos jovens, bem como na sociologia. É uma discussão que tem por pano de fundo o importante aumento da escolaridade da população, especialmente o

---

<sup>167</sup> Sublinhe-se que existe uma forte diversidade de valores entre essas áreas, o que é também patente nos outros itens do quadro 4.16.

<sup>168</sup> Ver Quadro 3, Apêndice E.



respeitante ao contingente populacional com cursos de nível superior, e as interrogações sobre os reflexos dessa tendência ao nível do mercado de trabalho no sentido das condições da sua inserção (tipo de empregos, profissões desempenhadas e salários).

Sem uma preocupação de exaustividade, da nossa parte, observamos que foram emergindo, com um maior ou menor desenvolvimento, eixos analíticos particulares. Em primeiro, a discussão sobre a validade dos resultados em função dos métodos de medição usados, com o surgimento de alternativas, algumas delas apelando a sofisticadas operações de cálculos<sup>169</sup>, e concomitantemente a interrogação sobre as (im)possibilidades de medição do fenómeno. Textos como os de McGuinness (2006), Cedefop (2010), Custódio (2011) e Chabault (2008) debatem esta questão, apresentando ao leitor uma lista exaustiva de estudos com a indicação dos métodos usados e dos respetivos resultados.

Em segundo, é transversal à literatura consultada a abordagem das causas e consequências da sobrequalificação e como se interrelaciona com outras dinâmicas sociais. Em simultâneo, discute-se o grau de importância da sobrequalificação e a sua incidência tendo como referência coordenadas sócio temporais (têm acuidade os estudos internacionais de natureza comparativa) e, numa postura mais radical, se não se trata de um falso problema (um equívoco) resultante principalmente da manutenção de esquemas ditos tradicionais de interpretar as relações entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho tradicional.

Algumas notas sobre o último vetor analítico. No quadro da economia da educação, é com Freeman (1976) que emergem os primeiros contributos, tendo por referência os E.U.A. Nos anos 1980 e 1990, as análises vão-se sucedendo, a maioria das vezes colocando a tónica no facto do aumento da escolaridade da população, em que pontifica a obtenção de títulos académicos de nível superior por parte dos mais jovens, se encontrar desajustado, em termos de qualidade, dos empregos oferecidos no mercado de trabalho<sup>170</sup>. Todo este esforço reflexivo sustenta-se, no plano concetual mais amplo, na teoria do capital humano (Custódio, 2011; Leuven e Oosterbeek, 2011), bem como na do emparelhamento ou *job matching theory*. A partir das premissas destas teorias, já abordadas antes<sup>171</sup>, a sobrequalificação académica equaciona-se, particularmente em termos de procura e oferta de mão-de-obra. É entendida como uma situação de

---

<sup>169</sup> Unicamente, como exemplo, consulte-se Tsang e Levin (1985) e Leuven e Oosterbeek (2011).

<sup>170</sup> Entre outros textos encontra-se uma extensiva revisão dos contributos e teorias em Custódio (2011), Cedefop (2010) e McGuinness (2006), que temos como principais referências no nosso texto.

<sup>171</sup> Veja-se Capítulo II desta dissertação.

desajustamento, em que se acentua, numa perspetiva mais individualista, que o trabalhador não possui temporariamente as qualificações ajustadas às necessidades da oferta, de natureza transitória e, como tal, passível de ajustamento.

No plano da sociologia, tal como na economia de cariz institucionalista, outras análises são mais estimulantes. Uma primeira pista, que não deixa de colocar em causa a existência da sobrequalificação, parte da análise da oferta de empregos (Teichler, 2009; Gonçalves, coord. 2009). A complexificação das atividades laborais existentes (que por vezes mantêm, por longos períodos, a designação tradicional inscrita nas listagens administrativas das profissões, o que conduz à permanência de uma interpretação substancialista e errónea pela sua ahistoricidade) e a criação de novas atividades, neste caso resultado da rápida mudança tecnológica, da inovação e da imperiosidade da produção sucessiva de novos bens, como elemento estruturante da competitividade, exigem uma mão-de-obra mais qualificada academicamente, que passa a ser constituída, particularmente, pelos jovens com níveis educacionais mais elevados face às gerações anteriores. Atende-se não só ao aspeto do volume do emprego que pode ser criado para os diplomados do ensino superior, mas fundamentalmente à qualidade do emprego (consonante com o seu grau académico). Enunciada globalmente, esta tese pode ter alguma acuidade, principalmente quando se referenciam os níveis educacionais da população ativa; porém, só uma análise mais fina, ao nível do posto de trabalho, permitiria a sua verificação ou não.

Rose (1998), Lefresne (2003), Lemistre (2012) e outros analistas, sobretudo francófonos, colocam a tónica em outro sentido: a incapacidade do sistema económico na criação de empregos qualificados para fazer face à crescente e contínua “produção” de diplomados do ensino superior, bem como de titulares de outros graus de ensino, como indutora da sobrequalificação. Aspeto que se entrelaça necessariamente com a desvalorização dos diplomas, ou pelo menos daqueles cujos detentores são mais afetados pelo desemprego ou pelo ingresso em atividades profissionais notoriamente desqualificantes. Importa salientar que não se envereda por um discurso em que a causa principal da sobrequalificação reside no denominado “excesso” de diplomados, o que não é impeditivo, em absoluto, de refletir sobre os objetivos e as políticas que determinam a composição da oferta de formações académicas por parte das IES.

Sendo uma questão reconhecida na Europa (Cedefop, 2010; Chabault, 2008, por exemplo), as análises tendem a complexificar-se e a mobilizar esquemas interpretativos até no sentido de se perceber as diferenças, por exemplo, entre países. O texto de

Barone e Ortiz (2011)<sup>172</sup>, em que se contatam essas diferenças, aponta para que a compreensão da sobrequalificação deve mobilizar e relacionar fatores como a organização do sistema escolar (no sentido de uma maior ou menor capacidade de “produção” de diplomados ao nível do ensino superior) e a capacidade de criação continuada de empregos qualificados pelo sistema produtivo. A sobrequalificação existe quando a denominada massificação do ensino superior não é acompanhada pela existência, em quantidade, daqueles empregos. Por sua vez, devemos igualmente atender à natureza da conjuntura económica. Períodos economicamente recessivos, em que predomina o desemprego jovem, como acontece em Portugal, e que abordámos no Capítulo II, para além de serem um forte travão à inserção laboral destes, “empurra-os”, por necessidades de sobrevivência, e como temos vindo a referenciar ao longo do texto, para empregos menos qualificados. Se os jovens diplomados são os mais afetados pelo fenómeno, é também verificável uma diferença de género, as mulheres são mais penalizadas, tal como as áreas das ciências sociais e humanas, em contraste com as tecnológicas e as da saúde. Se retomarmos os dados do Quadro 4.16 verificamos isso. No conjunto dos sobrequalificados, as mulheres representam cerca de três quartos.

A situação de sobrequalificação tem consequências a vários planos (Cedefop, 2010; McGuinness, 2006). Para os diplomados, e desde que a mesma não seja uma situação transitória, pode conduzir não só à quebra das suas expectativas face ao futuro profissional, que foram construídas ao longo do seu percurso formativo, mas também à sua insatisfação laboral. A isto acresce, necessariamente, uma quebra dos rendimentos salariais que seriam esperados. A empresa, numa perspetiva de curto prazo, poderá auferir de uma prestação de maior qualidade do trabalhador (que aciona um conjunto de competências gerais), pagando, em contrapartida, um salário mais baixo. Contudo, a quebra da produtividade irá manifestar-se mais tarde, a par de que a saída do trabalhador implica a perda do investimento feito em formação e adaptação, formal e/ou informal. Em termos do país, o investimento feito em educação acaba igualmente por não ser compensado.

Analisando a situação portuguesa, Custódio (2011) avança que no período entre 1998 e 2009, existiu um aumento da sobrequalificação (usando o método objetivo, a

---

<sup>172</sup> O estudo feito pelos autores baseia-se nos resultados do Projeto REFLEX e compara países como a Alemanha, Áustria, República Checa, Itália, Holanda, Noruega, Finlândia e Espanha. Para os restantes países consulte-se Allen e Velden (2008 e 2009). O Projeto CHEERS, realizado, em 1994 e 1995, aborda igualmente o tema da sobrequalificação, constatando as diferenças entre os países europeus que participaram no estudo. Veja-se a este propósito: Schomburg e Teichler (2006: 105) e Murdoch e Paul (2007: 143).

sobrequalificação passou de 2,6% para 8,3% do total da população empregada)<sup>173</sup>. A sobrequalificação tem uma maior presença feminina (naquele período a percentagem de empregadas sobrequalificadas evoluiu de 1,5% para 5,6%; em contrapartida nos homens foi de 1,2% para 2,7%). Por outro lado, a evolução dos subqualificados fez-se no sentido contrário: em 1998 representavam 66,7% e passados 11 anos 48,5%. O trabalho de Kiker *et al* (1997), realizado com dados de 1991 (Quadros de Pessoal), testemunha também a existência da sobrequalificação em Portugal, que designa de natureza transitória, e ligada, entre outros aspetos, às não transformações tecnológicas e aos custos que lhe estão associados ao nível das empresas. Usando o método objetivo, a mão-de-obra sobrequalificada ascendia, para aquele ano, a 33,1%.

#### 4. Trajetórias profissionais

Este subponto toma por objeto as trajetórias profissionais dos licenciados. Entendemos por trajetória profissional o percurso profissional de um indivíduo, que geralmente se inicia após a conclusão do curso, até à posição no mercado de trabalho à data de aplicação do inquérito por questionário. Posição na qualidade de formando, estagiário, desempregado, empregado ou mesmo de inativo. Neste quadro, o caso dos diplomados que se encontravam a trabalhar e a estudar no último ano do curso, que portanto já se encontravam inseridos no mercado de trabalho, registam obviamente uma trajetória mais ampla. Assim, a dimensão temporal que encerra o termo trajetória é um contributo para a identificação quer das posições que o sujeito vai tendo no mercado de trabalho, ou então da sua estabilização, quer das complexidades que configuram as múltiplas formas de transição para o trabalho<sup>174</sup>.

Para a delimitação dos tipos de trajetórias, aplicámos a técnica de análise multivariável. Optou-se pelo uso da análise fatorial de correspondências múltiplas e pela análise classificatória<sup>175</sup>. Deste modo, e muito sinteticamente<sup>176</sup>, é possível dar conta das associações ou correspondências entre as variáveis e agrupar os inquiridos em diversas classes (que correspondem no nosso estudo a tipos de trajetórias desde que

---

<sup>173</sup> Valores que variam com o método usado pelo autor (Custódio, 2011).

<sup>174</sup> Sobre a temática tenha-se em atenção os textos de Oliveira (1998), Veloso (2008), Parente e Veloso (2009), Sousa (2010).

<sup>175</sup> Para o efeito usou-se o programa informático Logiciel d'Analyse des Donnés (SPAD).

<sup>176</sup> Para um maior desenvolvimento, veja-se Veloso (2008).

apresentem significado sociológico)<sup>177</sup>. Atendendo ao nosso quadro teórico e aos objetivos que norteiam a investigação que fomos desenvolvendo, selecionamos um conjunto de variáveis agrupadas por dimensões de análise<sup>178</sup>. No plano analítico distingue-se entre variáveis ativas e ilustrativas. As primeiras, têm um estatuto principal no encadeamento que conduz à constituição das classes na medida em que estabelecem quer as relações de semelhança entre as variáveis em si no seio das classes, quer porque, concomitantemente, possibilitam a diferenciação entre as classes propriamente ditas; já as segundas, as ilustrativas, e tal como a designação deixa entender, caracterizam, de acordo com as dimensões em que se inserem, as classes. São um instrumento importante, em termos sociológicos, para uma análise mais qualificada e, sem dúvida, para a compreensão mais fundamentada das classes que se selecionam face aos princípios analíticos eleitos.

Num primeiro momento tivemos por referência os diplomados que tiveram mais do que um emprego após a conclusão da sua licenciatura – designamos essas trajetórias de compósitas. De seguida, os que tiveram um único emprego, que apelidamos de trajetórias simples.

#### **4.1. Trajetórias profissionais compósitas**

A tipificação das trajetórias profissionais compósitas abrangeu 280 inquiridos com mais de um emprego ao longo da sua presença no mercado de trabalho (neste conjunto estão incluídos os trabalhadores estudantes que transitaram de emprego após a conclusão da sua licenciatura no IPVC). Analisámos o primeiro e o atual emprego ou, no caso dos trabalhadores estudantes, o emprego então exercido nessa qualidade e o emprego atual.

Definimos seis tipos de trajetórias profissionais. Passaremos a identificar cada um deles, tendo em conta as variáveis selecionadas, num registo que assume uma natureza enumerativa, mas que é necessária a uma compreensão do tema em análise neste momento da nossa tese.

---

<sup>177</sup> Estipulámos só considerar as variáveis que tivessem um valor-teste absoluto igual ou superior a 2,0%. Acrescente-se que no caso da análise classificatória foi usado o critério de agregação de Ward.

<sup>178</sup> Consulte-se Quadros 4 e 5, Apêndice E.

### *Trajetórias profissionais evolutivas*

Incluem 25,4% dos inquiridos<sup>179</sup>, diplomados nas áreas sobretudo de FPCE (23,9%), AC e SP (estas duas com 18,3% cada). Distinguem-se das restantes trajetórias principalmente pelo facto de serem constituídas unicamente por inquiridos que no último ano do curso tiveram a condição de trabalhadores estudantes. 59,2% são do género feminino, 38,0% e 18,3% têm entre os 31 e os 35 anos e os 36 e os 40 anos, respetivamente. 49,1% têm como classe de origem a EDL. Na qualidade de trabalhador estudante, 80,3% exerceram a sua profissão numa empresa privada (40,0% do total numa organização empregadora situada no escalão de 11 a 100 trabalhadores), 90,1 % trabalhavam por conta de outrem, 64,8% a tempo inteiro e 48,6% tinham um vínculo laboral precário. Distribuía-se por diferentes profissões - as mais relevantes eram as de técnicos de engenharia (18,6%), professores (14,3%) e vendedores (11,4%). O setor de atividade predominante era o de Outras atividades de serviços coletivos, sociais e pessoais (18,3%), logo seguido do Comércio e do Alojamento e restauração (14,1% cada). 63,4% tinham um rendimento líquido mensal inferior a 700 euros (35,2% entre os 401 e os 700 euros; 28,2% igual ou inferior a 400 euros). Por sua vez, 36,4% indicam que enquanto trabalhadores estudantes utilizavam medianamente os conhecimentos e as competências adquiridos ao longo da sua licenciatura. Para 72,8% a profissão de então podia ser realizada por indivíduos com um curso de outra área de educação (36,4%) ou com um grau académico inferior (36,4%). A totalidade dos inquiridos mudou para outra empresa ou organização (imediatamente ou não à conclusão do curso), onde permanece atualmente. No emprego atual, 59,4% não têm um vínculo de trabalho precário (uma evolução positiva face ao seu emprego anterior). Em termos de profissões são, na sua maioria, professores (27,1%) e engenheiros (18,6%). Trabalham por conta de outrem (90,1%) e a tempo inteiro (73,2%). A empresa privada detém a percentagem mais elevada (65,7%) e 10,1% auferem um salário mensal igual ao superior aos 1601 euros. Somente 21,7% têm um salário inferior a 700 euros. O setor de atividade preponderante é o da Educação (22,9%). Um segmento considerável de indivíduos refere usar bastante (32,4%) e muito frequentemente (28,2%) os conhecimentos e as competências adquiridos no IPVC. 60,0% relatam que o trabalho só pode ser realizado por alguém com um curso da mesma área de educação da sua. Por sua vez, 84,5% estavam à data do

---

<sup>179</sup> Do total de 280 indivíduos (os que tiveram mais de um emprego).

inquérito empregados e 41,4% expressam estar razoavelmente satisfeitos com o seu emprego. No que respeita à avaliação das condições de ensino que lhes foram oferecidas pelo IPVC, os inquiridos encontram-se pouco satisfeitos (14,1%) e satisfeitos (32,4%); já em relação ao seu trabalho pessoal enquanto alunos, dizem-se satisfeitos (38,6%), isto é, consideram que a sua prestação durante o curso foi suficiente (51,4%). Em termos de classificação final, 22,0% dos inquiridos terminaram o seu curso no IPVC com uma média superior a 15 valores; 17,6% com 14 valores. Para 52,9% as expectativas quanto ao futuro profissional idealizado aquando a conclusão da sua licenciatura foram parcialmente concretizadas.

### ***Trajetórias profissionais de intensa mobilidade e desemprego***

Abrangem uma porção limitada de diplomados (5,0%) que, contudo, têm a particularidade distintiva, face às outras trajetórias, de estarem desempregados, à procura de novo emprego, à data da aplicação do inquérito (85,7%). Formaram-se maioritariamente na área de educação de FPCE (64,3%). 71,4% são do género feminino e 78,6% têm uma idade compreendida entre os 26 e os 30 anos. As suas classes de origem são, sobretudo, PTE e O (30,8% para cada, respetivamente). 14,3% eram trabalhadores estudantes no último ano letivo do seu curso no IPVC e exerciam a profissão de empregados de escritório. Para 81,8% o seu primeiro emprego foi na qualidade de professores, sendo que 72,7% vivenciaram uma situação de precariedade contratual. 64,3% dos diplomados tiveram mais de cinco empregos. Entre empregos, 45,5% experienciaram pelo menos duas vezes a situação de desemprego; 36,4% quatro e mais vezes. Quanto ao atual emprego (ou último no caso de estarem desempregados), metade são professores; os outros, empregados de escritório. Por sua vez, 57,1% trabalham no setor da educação, 69,2% por conta de outrem. Cerca de 30,0% não usam os conhecimentos e as competências adquiridos no IPVC; igual percentagem usam-nos suficientemente. 40,0% dizem que o seu trabalho pode (ou podia) ser realizado unicamente por alguém com um curso na mesma área de educação da sua. A mesma percentagem por alguém com um curso de grau académico inferior. Cerca de metade (57,1%) dos inquiridos estão satisfeitos com o seu atual emprego (ou último). 30,8% terminaram o seu curso com uma média igual a 14 valores; 38,5% com mais de 15 valores. No que concerne à avaliação das condições de ensino oferecidas pelo IPVC, os inquiridos estão razoavelmente satisfeitos (46,2%). Para 61,5% o seu trabalho pessoal

como estudantes foi bom (61,5%) e que o seu curso se revelou medianamente difícil (53,8%). Em termos gerais, as expectativas destes inquiridos, tendo por base o emprego atual, foram parcialmente materializadas (42,9%); porém, para cerca de 30,0% tal não se verificou, isto é, não foram concretizadas.

### ***Trajetórias profissionais estáveis***

Esta classe é constituída por 11,1% dos inquiridos. A esmagadora maioria (90,3%) são mulheres e 96,8% têm uma idade compreendida entre os 26 e os 30 anos. 87,1% assumiram a condição de estudante durante o último ano do curso e 20,0% avaliam as condições do ensino que frequentaram como muito satisfatórias. Apresentam médias finais de curso elevadas – 15 valores, 58,1% e 16 valores, 32,3%. A sua classe de origem é, na sua maioria, EDL (33,3%). Uma ampla parcela (77,4%) enfrentou dificuldades no acesso ao seu primeiro emprego. A estabilidade da sua trajetória decorre principalmente do facto de 80,6% nunca terem sido desempregados (com exceção do período de procura do primeiro emprego). Por seu turno, 67,7% dos casos não realizaram trabalhos ocasionais durante o tempo que procuraram emprego. No seu primeiro emprego foram essencialmente enfermeiros (96,8%), profissão exercida a tempo inteiro (87,1%), por conta de outrem (96,8%), numa empresa privada (58,1%) ou na administração pública central ou regional (22,8%) e no setor da Saúde (96,8%). O rendimento líquido mensal situava-se para 40,0% dos inquiridos entre os 701 e os 1000 euros; para 33,3% esse valor estava entre os 1001 e os 1300 euros. Em termos do atual emprego, 100,0% são enfermeiros, o que explica, em parte, que 90,3% sejam PTE; 87,1% trabalham a tempo inteiro e em organizações com mais de 500 trabalhadores (61,3%). Um rendimento líquido mensal entre os 1001 e os 1300 euros é recebido por 47,7%. Predomina fortemente o assalariamento (93,5%) e 29,0% trabalham numa empresa pública (igual percentagem na Administração pública e regional). Os diplomados acentuam a exclusividade da sua formação académica para o exercício profissional (100,0% declaram a necessidade de se ter o mesmo curso) e 77,4% usam muito frequentemente os conhecimentos e as competências adquiridos. Para 40,0% o tempo de acesso ao primeiro emprego foi longo (7 a 9 meses). Globalmente não existem importantes diferenças com o primeiro emprego (é de realçar que neste a profissão de enfermeiro não englobava a totalidade dos diplomados, mas ficava-se pelos 96,8%). Tendo por referência o atual emprego, 45,2% estão razoavelmente satisfeitos e 19,4%



muito satisfeitos. As expetativas foram parcialmente concretizadas para 77,4% dos inquiridos.

### ***Trajetórias profissionais com intensa mobilidade e instabilidade contratual***

Este tipo de trajetórias abarca 26,8% dos inquiridos. Uma elevada percentagem são mulheres (80,0%), com uma idade compreendida entre os 26 e os 30 anos (66,7%). Apresentam uma mobilidade no mercado de trabalho marcada por aspetos como: 38,7% tiveram cinco ou mais empregos; 28,0% e 30,7% vivenciaram quatro ou mais e três vezes situações de desemprego, respetivamente. Por sua vez, 18,7% estiveram desempregados 7 a 9 meses após a saída do primeiro emprego. A esmagadora maioria não foi trabalhador estudante no último ano do curso (77,3% foram estudantes e 22,7% estudavam e realizavam trabalhos ocasionais) e 81,3% enfrentaram dificuldades no acesso ao primeiro emprego regular (durante o período de procura 61,3% executaram trabalhos ocasionais). Para 32,9% dos diplomados as expetativas face ao seu futuro profissional não foram concretizadas. O primeiro emprego caracteriza-se pela precariedade laboral (93,2%), pelo trabalho a tempo parcial (53,3%) e pelo assalariamento (80,0%). Por outro lado, 43,8% trabalhavam em organizações com 11 a 100 trabalhadores. Em termos de profissão, 68,9% eram professores e 12,0% educadores de infância (para 72,0% a classe social de pertença é a PTE). O rendimento mensal era baixo (30,7% recebiam 400 e menos euros). Sobressaem as organizações do setor público (administração pública central com 37,3% e local com 17,3%) enquanto organizações empregadoras, o que igualmente se verifica no atual emprego (54,7% na primeiro tipo e 17,3% no segundo). A maioria (76,7%) admite que a sua primeira atividade só podia ser executada por outrem com o mesmo curso. No atual emprego os professores acrescem a sua presença (87,3%) e, simultaneamente, verifica-se o aumento dos que trabalham a tempo parcial (76,0%). Aumentaram as situações de precariedade (91,9%). Apesar disso, existe uma melhoria da situação salarial para uma parcela dos inquiridos (37,3% com um rendimento mensal entre os 1001 e os 1300 euros). 16,7% não estão nada satisfeitos com o seu emprego. Em suma, estamos perante trajetórias que se identificam pela sua forte mobilidade entre situações de emprego e desemprego, pela precariedade e pelo desemprego. Atributos característicos da profissão de professor e das condições materiais da sua inserção no mercado de trabalho.

### ***Trajetórias profissionais qualificadas profissionalmente em progressão***

São constituídas por 17,1% dos diplomados. Maioritariamente licenciaram-se num curso da área de AC (29,2%), logo seguido de ASP (20,8%). São sobretudo mulheres (68,8%) e a idade preponderante situa-se entre os 26 e os 30 anos e os 31 e os 35 anos (54,2% e 41,7% respetivamente). Uma parcela importante (85,4%) foi unicamente estudante no decorrer do último ano do curso frequentado no IPVC. 54,2% não tiveram dificuldades na procura do seu primeiro emprego, 66,7% não executaram trabalhos ocasionais durante esse período e 52,1% demoraram de 0 a 3 meses para aceder ao primeiro emprego (período relativamente curto de desemprego de inserção). 35,4% nunca estiveram desempregados e 33,3% uma única vez. No primeiro emprego sobressaíam os engenheiros (54,2%), o que já não acontece no atual emprego (39,7%). Nestes dois momentos das trajetórias encontramos outras profissões qualificadas, o caso dos projetistas, técnicos de qualidade e contabilistas (com um peso em torno dos 8,0%, com exceção destes últimos que se ficam aproximadamente pelos 6,0%). À data de aplicação do inquérito, 97,9% dos inquiridos trabalham a tempo inteiro, 85,4% exercem a sua atividade em empresas privadas e 18,8% auferem um rendimento mensal que vai dos 1301 aos 1600 euros. No primeiro emprego, 62,5% apontavam que o trabalho por eles efetuado só podia ser realizado por indivíduos com o mesmo curso e 25,0% com outros cursos (com o mesmo título académico de licenciado). Para o atual emprego as opiniões são similares (66,0% e 25,5%, respetivamente). Manifesta-se, face ao primeiro emprego, um aumento acentuado dos inquiridos em situação de não precariedade (de 29,2% para 50,0%). Aspeto que marca esta classe e que traduz a existência de trajetórias que evoluem no mercado de trabalho no sentido da estabilidade contratual dos diplomados. Mais de metade dos inquiridos (54,3%) dizem-se satisfeitos com o atual emprego. Por sua vez, 47,9% usam bastante os conhecimentos adquiridos na sua formação académica. Para 71,7% dos inquiridos as expectativas profissionais foram parcialmente concretizadas.

### ***Trajetórias profissionais menos qualificadas profissionalmente***

Nesta classe (que representa 14,6% do total dos inquiridos) vamos encontrar os diplomados com algumas das profissões menos qualificadas. 73,2% são mulheres e 68,3% têm entre os 26 e os 30 anos. Diplomaram-se fundamentalmente nas áreas de SP

(39,0%) e AR (26,8%), com médias finais entre os 12 e os 13 valores (51,2%); 28,2% obtiveram 14 valores. No atual emprego, 19,5% são empregados de escritório, 12,2% empregados de agências de viagens e 12,2% vendedores. Situações que apontam para a existência de sobrequalificação académica, como veremos mais à frente. Face ao primeiro emprego, o peso daquela primeira profissão mantém-se, enquanto para as outras duas a trajetória apresenta uma redução (19,5% para a segunda e 26,8% para a última). A par deste processo de uma certa requalificação, para um segmento dos inquiridos, no momento de aplicação do inquérito, a maioria trabalha numa empresa privada (92,7%), numa organização empregadora micro, de 1 a 5 trabalhadores (34,2%) e é assalariada (92,7%). Estas variáveis registam proporções idênticas no primeiro emprego. Assiste-se, por outro lado, a um decréscimo dos inquiridos com baixa remuneração (401 a 700 euros), de 75,6% para 41,5%. Em ambos os empregos impera o trabalho a tempo inteiro (95,1% para o primeiro e 82,9% para o atual). Esta estabilidade não é, porém, acompanhada pela natureza que assume o vínculo laboral, porquanto 75,6% são precários. Atualmente, 36,6% utilizam medianamente o conhecimento apreendido na sua formação académica e 31,7% admitem que as suas tarefas possam ser executadas por outrem com um grau académico inferior ao seu (o de licenciado). Dados que, na sua devida proporção, indicam a desqualificação académica a que estão sujeitos os inquiridos que se inserem nesta classe. Acrescente-se que se regista uma certa mobilidade entre empregos (41,5% tiveram três empregos), conquanto 48,8% declaram que ficaram uma única vez desempregados e 26,8% duas vezes. Durante o último ano do curso, 80,5% assumiram o estatuto de estudantes. A passagem do IPVC para o primeiro emprego demorou de 4 a 6 meses para 31,7% e 82,9% enfrentaram dificuldades no acesso a esse emprego. Para a maioria dos inquiridos (56,5%), e tendo por referência o atual emprego, as suas expectativas foram parcialmente logradas.

A partir dos resultados apresentados, é-nos possível apontar algumas notas conclusivas. Em primeiro lugar, denota-se a importância da profissão como variável discriminante para a constituição das diversas trajetórias, assistindo-se em algumas destas a uma total ou forte homogeneidade profissional. Exemplo disto encontramos nos engenheiros e nos enfermeiros. Em segundo, no caso deste último grupo profissional ressalta o facto das suas trajetórias não estarem entrecortadas por momentos de desemprego após a saída do primeiro emprego, o que lhes confere uma notória estabilidade comparativamente aos demais tipos de trajetórias. Em terceiro, num mero

exercício comparativo, com as limitações que lhe são inerentes, observa-se que os professores e os educadores de infância apresentam as trajetórias marcadas fortemente quer pela precariedade laboral (num duplo sentido, tempo parcial e vínculo laboral precário), quer pelo desemprego, quer ainda pela mobilidade entre empregos (que não se deve entender como uma estratégia pessoal, mas como resultante dos processos de funcionamento do mercado de trabalho da educação). Em quarto, a par da sobrequalificação académica a que uma parcela dos inquiridos incluídos nas *Trajetórias menos qualificadas profissionalmente* está sujeita, subsiste a importância da precariedade laboral, que carateristicamente é acompanhada pela plenitude do dia de trabalho com cumprimento do tempo completo.

#### **4.2. Trajetórias profissionais simples**

Como avançamos anteriormente, enveredámos, também, por realizar uma análise dos inquiridos que ao longo da sua permanência no mercado de trabalho tiveram um único emprego. Recorrendo novamente à análise fatorial de correspondências múltiplas e à análise classificatória, foi-nos possível circunscrever vários tipos de trajetórias e caraterizar as posições dos diplomados no mercado de trabalho. Tal como aconteceu acima, os resultados que se obtiveram estão em linha com aqueles que fomos apresentando ao longo do presente capítulo e do anterior.

##### ***Trajetórias profissionais estáveis***

Abrangem 18,5% do total dos inquiridos<sup>180</sup>. Predomina amplamente o género feminino (84,2%) e o escalão etário dos 26 aos 30 anos (93,0%). Durante o curso 96,5% assumiram a condição de estudantes, 68,4% estão razoavelmente satisfeitos com as condições de ensino no IPVC e avaliam como bom o seu trabalho pessoal enquanto estudantes (73,7%). Apresentam médias finais de curso elevadas (36,8% 16 valores e 45,6% 15 valores). Na fase de procura do primeiro emprego 80,7% enfrentaram dificuldades, o que não foi acompanhado pela realização de trabalhos ocasionais (71,9%). Por sua vez, 36,8% acederam àquele emprego entre os 4 e os 6 meses e 28,1% entre os 7 e os 9 meses após terem terminado a sua licenciatura. Quais os atributos do

---

<sup>180</sup> De um conjunto de 308 indivíduos.

emprego (único após a obtenção da titulação académica)? Uma das variáveis diferenciadoras face às outras trajetórias encontra-se especificamente na profissão exercida – 94,7% são enfermeiros. 52,6% do total exercem a sua atividade em organizações com mais de 500 trabalhadores, 22,8% em empresas públicas e 96,5% no setor da saúde. Em termos de condições de trabalho, impera o trabalho a tempo inteiro (94,7%), a não precariedade abrange 52,6% dos diplomados e igual percentagem (52,6%) afirmam auferir uma remuneração mensal entre 1001 e 1300 euros. Como seria exetável, 98,2% defendem que o seu trabalho só pode ser executado por outrem com o mesmo curso e 80,7% declaram usar muito frequentemente os conhecimentos adquiridos na licenciatura. Estão genericamente satisfeitos com o seu atual emprego, contudo, para 54,4% as suas expectativas profissionais só foram parcialmente concretizadas e 17,5% dizem mesmo que as mesmas não foram concretizadas.

### ***Trajetórias profissionais precárias***

Representam 20,8% do total dos inquiridos. Sobressai que 90,6% se diplomaram na área de FPCE. Daí que 71,9% sejam professores e 20,3% educadores de infância. O setor de atividade preponderante é, como seria de esperar, o da educação. São sobretudo mulheres (81,3%) e o escalão etário preponderante é o que agrega os indivíduos entre os 26 e os 30 anos. No último ano letivo 84,4% foram apenas estudantes; os restantes estudavam e realizavam trabalhos ocasionais. No período de procura do primeiro emprego regular (que para 43,8% demorou de 0 a 3 meses após o término da licenciatura), 40,6% não enfrentaram dificuldades para aceder a esse emprego e, inversamente ao que acontece na generalidade das outras classes, 43,8% realizaram trabalhos ocasionais durante esse período. A instabilidade laboral marca a sua presença – 70,3% trabalham a tempo parcial e 82,0% têm um vínculo laboral precário. Verifica-se que a administração pública central (42,9%) e as instituições particulares de solidariedade social (19,0%) são as principais entidades empregadoras. Os rendimentos mensais são baixos – 50,0% dos inquiridos têm um salário inferior a 700 euros. Apontam que usam muito frequentemente os conhecimentos e as competências desenvolvidos no IPVC. Uma parte importante (82,8%) unicamente aceita que a sua profissão possa ser exercida por outrem com a mesma formação académica. Estão satisfeitos com o atual emprego. 65,6%. As suas expetativas face ao futuro profissional

foram parcialmente cumpridas (75,0%). 31,1% obtiveram uma média final de curso elevada (15 valores).

### ***Trajetórias profissionais sedentárias***

Esta classe é formada por 19,5% dos inquiridos. 46,7% são do género masculino e as suas idades oscilam entre os 26 e os 30 anos (63,3%). Diplomaram-se fundamentalmente nas áreas de AC (25,0%) e IT (20,0%). No último ano letivo, 85,0% só estudaram e os restantes estudaram mas também realizaram trabalhos ocasionais. Cerca de metade enfrentaram dificuldades na procura do primeiro emprego regular e 60,0% não executaram trabalhos ocasionais durante aquela procura. Por sua vez, 31,7% demoraram entre zero a 3 meses a aceder ao seu primeiro (e único) emprego; 23,3% entre 4 a 6 meses. Em termos de profissão, são engenheiros (53,4%), empregados de escritório e diretores ou gerentes (ambas com 8,6%). São assalariados (93,3%) e trabalham predominantemente numa empresa privada (78,3%), em organizações de limitada dimensão (6 a 10 trabalhadores) e a tempo inteiro (96,7%). Distribuem-se, em particular, por três setores de atividade: 32,8% na construção; 24,1% na indústria transformadora e 13,8% na agricultura. Por sua vez, 48,3% vivenciam uma situação de precariedade laboral. Em termos salariais, 30,5% recebem menos de 701 euros; 50,8% entre 701 e 1000 euros. Uma ampla parcela considera que o trabalho que desenvolve só pode ser realizado por alguém com o mesmo curso (69,5%). 26,7% indicam que usam muito frequentemente os conhecimentos obtidos no decorrer da sua formação académica. Referem estar satisfeitos e muito satisfeitos com as condições de ensino do IPVC (55,0% e 10,2% respetivamente). Globalmente encontram-se satisfeitos com o seu atual emprego. Para 61,0% dos inquiridos as expectativas profissionais foram parcialmente concretizadas.

### ***Trajetórias profissionais com período alongado de ingresso no primeiro emprego***

Pertencem a esta classe 17,5% dos diplomados só com um emprego ao longo da sua trajetória profissional. Predomina o género feminino (83,3%) e o escalão etário entre os 26 e os 30 anos (66,7%). No decorrer do curso tiveram a condição de estudantes. Licenciaram-se em CE (29,6%), AR e SP (ambas as áreas com 16,7%). As

médias finais dos cursos situam-se ao nível do suficiente (38,9% com 13 e 29,6% com menos um valor). 66,7% manifestam que tiveram dificuldades na procura do seu primeiro emprego e cerca de metade (51,8%) executaram trabalhos ocasionais. Aspetos que provavelmente decorrem do facto de uma parcela dos inquiridos (28,5%) apontar para que só acederam ao primeiro emprego, após a conclusão da sua licenciatura, ao fim de 10 a 12 meses e 5,6% muito mais tarde, 28 a 30 meses. Quanto ao atual emprego, 94,4% exercem-no a tempo integral e 70,4% não são precários. Dois atributos que traduzem a estabilidade destes diplomados no mercado de trabalho. A classe acolhe uma certa diversidade de profissões: empregado de escritório (22,2%), técnico de turismo e designer (ambos com 14,8%) e técnico de qualidade (11,1%). 85,2% trabalham numa empresa privada e 38,9% numa organização empregadora de micro dimensão (de 1 a 5 trabalhadores). Auferem mensalmente entre 701 e 1000 euros 45,3%; 39,6% menos de 701 euros. Por sua vez, 37,0% usam pouco ou nunca usam os conhecimentos desenvolvidos ao longo do seu curso. A reforçar isto estão os 44,2% que expressam que o trabalho realizado pode ser executado por alguém com um grau académico inferior. Para 27,8% as expetativas face ao futuro profissional não foram concretizadas.

### ***Trajetórias profissionais estacionárias menos qualificadas profissionalmente***

Esta classe reúne unicamente os diplomados que no último ano do seu curso tiveram a condição de trabalhador estudante e que representam 21,1% do total dos inquiridos. Recorde-se que estamos perante um conjunto de indivíduos que se manteve na mesma organização empregadora até ao momento da aplicação do inquérito, mas que mudaram de funções (52,3%), alguns de profissão (9,1%), de vínculo laboral (16,7%) e aumentaram a sua remuneração mensal (52,6%). 44,6% são homens. A população distribui-se por vários escalões etários: 35,4% dos 36 aos 40 anos; 16,9% dos 41 aos 45 anos; 16,9% dos 46 e mais anos. É um perfil etário bastante específico de uma parcela dos trabalhadores estudantes que ingressam no ensino superior e que geralmente procuram um meio para a progressão na sua carreira profissional (no seio da organização onde trabalham ou então por meio da mudança para outra organização). 24,6% têm a EE como classe social de origem. Licenciaram-se nas áreas de CE (30,8%), ASP (18,5%) e SP (12,3%). Domina a profissão de empregado de escritório (43,8%). Por sua vez, 90,8% trabalham a tempo inteiro e 79,4% não estão abrangidos por um vínculo de trabalho de natureza precária. Existe uma importante concentração

do emprego na administração pública (26,2% na administração pública central e 27,7% na administração pública local). Em termos salariais, 36,9% recebem entre 701 e 1000 euros; 35,4% entre 401 e 700 euros. 30,8% usam muito frequentemente os conhecimentos adquiridos no IPVC. 53,1% advogam que as suas tarefas só podem ser executadas por alguém com um curso idêntico e da mesma área de educação que a sua. Domina o muito satisfeito face às condições de ensino no IPVC (41,5%). Por sua vez, 53,9% consideram que o curso frequentado teve um grau médio de dificuldade. Quanto às suas expectativas profissionais, opinam que foram parcialmente concretizadas.

Em termos de síntese, e à semelhança do que encontrámos nas tipologias profissionais compósitas, verifica-se em algumas das trajetórias simples uma forte homogeneidade profissional, o que reforça o papel discriminante exercido pela variável profissão na configuração das trajetórias, como é o caso dos enfermeiros, dos professores e dos educadores de infância. Aquela primeira profissão patenteando trajetórias mais estáveis e seguras, as outras duas marcadas por trajetórias laborais inseguras, quer em termos contratuais, quer das condições de trabalho – características, aliás, que vão ao encontro do já avançado anteriormente quanto a estas profissões. Por outro lado, as trajetórias em que o desemprego de inserção foi mais longo, caracterizam-se pela frágil relação existente entre formação obtida e emprego exercido, ou seja, onde a perceção de sobrequalificação é mais elevada. Acresce-se a isto os baixos salários, a diversidade de profissões e o sentimento de que as expectativas profissionais não foram concretizadas. De referir, igualmente, que é entre aqueles que tiveram a condição de trabalhador estudante no último ano de licenciatura, emprego que mantêm atualmente, que encontramos as trajetórias que, ainda que estáveis (trabalham a tempo inteiro e com um vínculo não precário), são menos qualificadas profissionalmente. Designamos tais trajetórias de estacionárias visto que o retorno do investimento em mais qualificação académica parece não ter sido materialmente recompensado. Não obstante, os inquiridos dizem utilizar muito frequentemente os conhecimentos e as competências adquiridos no IPVC e expressam estar satisfeitos com o seu atual emprego.



## **NOTAS CONCLUSIVAS**



Consequência de mudanças várias (sociais, económicas, políticas, culturais e tecnológicas) ocorridas nas últimas décadas, da designada crise do Estado Providência, da tendência para a redução da importância do pleno emprego (ou emprego para a vida), do aumento do desemprego (sobretudo juvenil), da emergência de novas formas de organização do trabalho, da expansão do ensino superior, entre outras, a transição para o mercado de trabalho dos diplomados do ensino superior tem sido, em particular nas sociedades europeias contemporâneas, marcada por novos padrões, em que para uma parcela daqueles predomina a incerteza, insegurança e risco, tal como demonstram vários estudos acima elencados. Por sua vez, as relações que se estabelecem entre o sistema educativo e o sistema produtivo tornam-se mais complexas e incertas. Relações que constituem um desafio, quer a um nível mais macro das políticas de educação e de emprego, quer a um nível mais micro, onde interagem professores, empregadores e diplomados. Foi tendo presente estes eixos, para além de outros, que desenvolvemos o nosso estudo sobre a transição para o trabalho dos diplomados do IPVC que terminaram a sua formação académica entre os anos letivos de 2004/05 a 2006/07.

Nesta parte final do presente texto, iremos efetuar uma apresentação agregada dos resultados da investigação e responder às interrogações que nortearam a nossa investigação, num registo necessariamente sintético. Interrogações que, relembre-se, foram fundamentadas num quadro teórico-metodológico, que valoriza o conceito de transição, e que se estruturaram em torno de determinados eixos analíticos: as relações entre o sistema de ensino e o sistema produtivo; o acesso e a permanência no mercado de trabalho dos diplomados após o término do seu curso; as competências adquiridas na instituição de ensino e as mobilizadas em contexto laboral.

A economia portuguesa, no passado recente, vem tendo uma evolução pautada pela instabilidade e pela crise. A quebra da atividade económica é recorrente, entrecortada com alguns períodos de fraco crescimento, induzindo, entre outras consequências, uma deterioração do emprego, em termos quantitativos e qualitativos, bem como uma insegurança e segmentação das trajetórias profissionais. No nosso texto

demos particular enfoque à Região Norte, território por excelência de integração laboral da população que estudámos. De realçar a tendência para a terciarização da economia daquele território, para a centralidade crescente do conhecimento científico e técnico nas atividades económicas o que sucede, em paralelo, com o aumento dos níveis de escolaridade da população ativa. Na sequência disto, assiste-se a uma transformação da estrutura profissional, no sentido, entre outros aspetos, do acréscimo de profissionais com qualificações mais elevadas, entre os quais se inclui o grupo de Especialistas das profissões científicas e técnicas. A precariedade laboral sedimenta-se, seguindo o padrão existente no país, o que igualmente se verifica para outras características do mercado de trabalho. Destaque-se, porém, que o mercado de trabalho apresenta fragilidades. Os indicadores sobre o emprego e o desemprego colocam a Região, no período em análise (2002 a 2011), numa posição socioeconómica mais desfavorável, quando comparada com os valores nacionais. A crise económica e financeira, a partir de 2008, afeta intensamente a Região, o que também acontece para o restante território nacional. Intensifica-se o desemprego e a insegurança, que é cada vez mais transversal a todos os grupos socioeconómicos. Todavia, persiste uma relação inversa entre o nível de habilitações e a vulnerabilidade ao desemprego, conquanto, nos anos mais recentes, tal relação não seja tão explícita, especialmente para os jovens diplomados do ensino superior.

A par disto, registam-se mudanças no ensino superior português nas últimas décadas, as quais se traduziram: na expansão e diversificação institucional e territorial das IES, de natureza pública e privada (acrécimo da oferta regional de cursos, de áreas de educação e da procura da educação); na consolidação do sistema binário do ensino superior, universitário e politécnico. Transformações que se consubstanciaram no aumento da oferta regional de cursos, de estabelecimentos de ensino, de áreas de educação e no aumento da procura, e subsequentemente, na ampliação generalizada das taxas de escolarização da população, sobretudo do género feminino. Paralelamente, acentuam-se os discursos, por parte das instâncias governativas, que sublinham o papel decisivo da educação, e em particular das IES, para a competitividade económica nacional e para a redução das desigualdades sociais. Veiculam-se outras formas de governação das IES, fortemente ancoradas em princípios neoliberais de gestão empresarial, bem como se defende um novo papel do Estado na gestão e financiamento do ensino superior público. Tendências que continuam presentes, ainda que nem sempre

bem definidas, no último decénio, com a implementação do denominado Processo de Bolonha em Portugal, que não foi abordado no nosso estudo.

Os elementos acabados de apontar não deixam, pela sua natureza, grandeza e relações entre si, de enformar a transição do ensino superior para o mercado de trabalho dos diplomados do IPVC no período que temos vindo a analisar (ano de 2005 a 2011). Precisamente uma primeira conclusão que podemos extrair do nosso estudo, indica que as áreas de educação constituem uma variável importante na transição do ensino para o trabalho. Por outras palavras, quer o acesso ao primeiro emprego, quer as posições que os diplomados vão tendo ao longo do tempo no mercado de trabalho, quer as suas trajetórias profissionais, quer, ainda, os seus posicionamentos avaliativos sobre o emprego, entre outros aspetos, apresentam padrões diferenciados conforme as áreas. Estas qualificam, por exemplo, o grau de vulnerabilidade ao desemprego, o estatuto social e profissional do emprego e a satisfação face ao trabalho. Como temos sublinhado, um conjunto de elementos sociais interdependentes influencia decisivamente aquela diferenciação. Referimo-nos ao contexto económico, mercado de trabalho, sistema de ensino, Estado e percursos biográficos dos diplomados. Elementos que, por isso, concorrem globalmente para a natureza dinâmica da transição e que só ganham heurística desde que enquadrados nos contextos espaço-temporais em que se desenvolvem. Revisitando o que foi indicado no capítulo III, as principais diferenças entre áreas verificam-se ao nível do tempo de procura de emprego, da natureza da organização empregadora (clara separação entre o mercado estatal de emprego e o privado), da precariedade laboral, da mobilidade (entre empregos e entre situações contratuais) e da sobrequalificação. Por seu turno, é igualmente notória a diversidade de trajetórias profissionais, principalmente quando olhamos para as áreas de educação. SA e ENG são as melhores posicionadas no mercado de trabalho, com diminuta precariedade, remunerações mais elevadas e menor mobilidade inter organizacional. Em contrapartida, FPCE apresenta-se como uma das mais débeis, o que se deve, provavelmente, à condição socioprofissional que enforma a profissão de professor entre nós e o modo como está organizado o sistema de ensino – registe-se que uma parte substancial dos docentes é contratada a termo certo.

Importa agora dar resposta às questões que orientaram a nossa investigação. A maioria dos diplomados ingressou no IPVC por via do concurso nacional do ensino superior (12º ano) e o curso concluído foi a sua primeira opção (particularmente aplicável aos que se diplomaram nas áreas de SP, FPCE e SA). Aspeto em si notório e

que provavelmente não deixou de ter consequências na trajetória profissional dos diplomados que se encontraram nessa situação. A possibilidade de exercer a profissão desejada, o gosto pelos conteúdos formativos e o curso ter uma componente prática e profissionalizante são as principais razões para a escolha do IPVC. Os inquiridos percebem, assim, o curso como um meio, entre outros, de exercerem no futuro a atividade profissional que desejam, configurando, em parte, as suas escolhas académicas em função disso. Por sua vez, o grau de satisfação quanto à formação obtida no IPVC é bastante positivo (principalmente para os que frequentaram SA, ENG e FPCE; AR e SP, por oposição, assumem uma posição mais crítica). No entanto, e de modo contraditório, só metade dos inquiridos, admite voltar a diplomar-se no mesmo curso e no IPVC - as áreas de INF e de AR expressam os valores mais baixos.

O tempo de acesso ao primeiro emprego foi vivenciado pelos diplomados de forma diferenciada. Um segmento importante assume que teve dificuldades na procura do seu emprego. A diminuta oferta de empregos na área geográfica de interesse, o excesso de licenciados com o seu curso e a falta de empregos, são as principais dificuldades registadas no acesso ao primeiro emprego. Algumas delas são a expressão do contexto de crise socioeconómica que existe no país nos anos recentes. Não obstante isto, o tempo de procura do primeiro emprego regular após a conclusão da licenciatura, por área de educação, pauta-se por valores satisfatórios para uma parcela dos inquiridos (36,0% afirmam ter demorado entre 0 a 3 meses, com forte incidência para AC e ENG), o mesmo já não podemos dizer dos restantes – 26,7% e 10,1% demoraram respetivamente 6 meses e 12 meses para aceder ao seu primeiro emprego. O desemprego de inserção de longa duração atingiu 11,9% dos inquiridos (maioritariamente formados em ASP e AR, e por mulheres). Durante o período de desemprego de inserção, cerca de metade dos diplomados realizou trabalhos ocasionais; contudo, a esmagadora maioria dos que o fizeram aponta que não facilitaram o acesso ao primeiro emprego.

A autoproposta e o concurso público foram os meios mais utilizados na procura do primeiro emprego. No caso deste último sobressaem FPCE e SA (o que necessariamente estará relacionado com as profissões exercidas, cujo acesso se faz principalmente por via de concursos públicos; referimo-nos designadamente aos professores e aos enfermeiros); já no caso do primeiro, destacam-se SP, ENG, CE e AR. Uma parte significativa dos licenciados ocupava no seu primeiro emprego profissões que estavam diretamente relacionadas com a área de educação em que se formaram. Os

técnicos superiores e os especialistas técnicos agregavam mais de três quartos dos inquiridos, em áreas como FPCE, ENG, ASP e SA. Os Administrativos concentravam mais de metade dos diplomados em CE, INF e SP. A empresa privada e o Estado eram as principais organizações onde trabalhavam os inquiridos. Para um amplo segmento, o acesso ao primeiro emprego fez-se por via da instabilidade e da flexibilização contratual – 64,0% vivenciavam uma situação de precariedade contratual. Este é um facto principal que caracteriza a entrada no mercado de trabalho para um vasto conjunto de diplomados, sendo transversal às diversas áreas, e que segue o alinhamento de estudos semelhantes realizados entre nós. De entre as áreas de educação, cujos diplomados eram melhor remunerados, destacam-se SA e IT. Inversamente, SP, ASP e FPCE distinguem-se como sendo aquelas em que os rendimentos eram mais baixos. À data do inquérito mais de metade dos diplomados mantinha-se no seu primeiro emprego para o que contribuiu, talvez, terem ainda uma trajetória profissional temporalmente curta. O término do contrato a termo certo é a principal razão para a saída do primeiro emprego, o que demonstra, mais uma vez, a importância da precariedade em todo o processo de transição para o trabalho dos diplomados. Acresce-se que é entre os diplomados em FPCE que encontramos o maior peso de indivíduos nessa situação laboral.

Do total dos diplomados, que no decorrer do último ano da sua licenciatura exerciam uma atividade profissional regular, isto é, que eram trabalhadores estudantes, cerca de metade manteve-se sempre na mesma empresa após conclusão do curso (são sobretudo licenciados em CE, ASP e ENG). Perto de metade progrediu na sua carreira profissional, mudou de vínculo contratual (passando de contrato a termo para contrato sem termo) e aumentou o seu rendimento mensal. Significa isto que para este conjunto de diplomados, a obtenção de um diploma do ensino superior teve efeitos qualificantes no que concerne às suas condições de trabalho e, por conseguinte, podemos considerar que o seu investimento em mais educação terá sido recompensado material e simbolicamente. O mesmo padrão regista-se para a parcela dos que mudaram de emprego no final da sua formação académica.

Que posições ocupavam os diplomados no mercado de trabalho à data de aplicação do inquérito (quarto trimestre de 2011)? A maioria (86,1%) está empregada. O desemprego abrangia 13,1% dos licenciados (9,8% estão à procura de novo emprego e provêm de FPCE; os restantes estão ainda à procura do primeiro emprego regular e são de AR e FPCE), na sua grande maioria mulheres.

O concurso público foi o principal meio utilizado para a obtenção do emprego atual, seguindo-se a autoproposta e a proposta direta de um empregador: o primeiro mais utilizado pelos licenciados em FPCE e SA orientados para o setor estatal; os outros dois pelos que se diplomaram em INF, ENG, AC e ASP, direcionados para o setor privado. Prevaecem os Especialistas de profissões científicas e técnicas (com destaque para os Professores e com valores mais reduzidos, os Enfermeiros e os Engenheiros). Subsistem áreas em que predomina fortemente uma única profissão (SA, FPCE e AR). Por seu turno, INF, CE e SP agregam a proporção mais elevada de administrativos. A precariedade contratual engloba cerca de metade dos diplomados, valor ainda elevado, que confrontado com o do primeiro emprego, representa uma evolução que contraria a insegurança contratual. FPCE tem o maior peso de diplomados precários comparativamente às restantes áreas. Tal dado é inerente à condição socioprofissional de professor em Portugal. Quanto aos rendimentos mensais, o valor modal situa-se entre os 701 e os 1000 euros, montantes superiores aos existentes no início da trajetória profissional, o que reforça a ideia de que a antiguidade na organização e no mercado de trabalho, a par da experiência acumulada, não só contribuem para uma situação profissional contratual mais estável mas também melhor ressarcida materialmente. SA destaca-se por ser a área onde os diplomados auferem os mais elevados rendimentos. Uma ampla parcela dos inquiridos (cerca de 70,0%) é da opinião que as suas funções só podem ser desempenhadas por alguém com um curso e uma área de educação idêntica à sua (os Enfermeiros, os Educadores de infância, os Contabilistas, os Engenheiros e os Professores sobressaem por essa posição). Existe, portanto, uma conceção de exclusividade, se não mesmo de cerceamento do campo profissional. Outros diplomados, porém, consideram a possibilidade de sujeitos com um curso de grau académico inferior ao seu poderem desempenhar as suas funções, o que nos leva a considerar, embora com as devidas precauções teórico-metodológicas, estarmos perante situações de sobrequalificação académica (abrange cerca de 16,0%, a grande maioria mulheres). Uma análise mais fina por área mostra que INF e SP destacam-se das demais. Na primeira, metade dos inquiridos percebe estar em situação de sobrequalificação; na outra, é evidente uma polarização entre o peso dos que se avaliam “adequados” e os sobrequalificados.

Entre o final da licenciatura e a data de aplicação do inquérito, cerca de um quarto dos diplomados tiveram pelo menos dois empregos. Não podemos esquecer que estamos perante carreiras ainda curtas no mercado de trabalho (os inquiridos obtiveram



a sua titulação académica entre os anos letivos de 2004/05 e 2006/07). As áreas de CE e IT distinguem-se por serem as mais estáveis; FPCE, em contrapartida, apresenta as proporções mais elevadas com cinco e mais empregos, o que aponta para uma maior instabilidade e rotação entre empregos nessa área de educação, o que não é de estranhar face à condição socioprofissional do professorado, como temos vindo a referir.

O uso frequente, em contexto de trabalho, das competências adquiridas na formação é um dos dados relevantes da situação profissional dos diplomados. Mais uma vez, subsistem situações diferenciadas. Se para os enfermeiros, engenheiros, professores e educadores essa avaliação é muito positiva (áreas de SA, ENG e FPCE); para os operários, técnicos de turismo, vendedores e empregados de agências de viagens (maioritariamente formados em SP), ela é negativa. Resultados que nos levam a deduzir que a valorização (ou não) das competências adquiridas é influenciada pelas profissões e áreas de educação. No plano mais discriminado das competências, e fazendo o confronto entre as adquiridas e as usadas, existe um deficit de formação, nomeadamente no que concerne à mediação de conflitos e interesses e à comunicação (oral e escrita) quer em língua portuguesa, quer estrangeira. Também o lidar com fatores de incerteza afigura-se como outra das competências deficitárias em matéria de formação e que poderia ser mais enriquecida na instituição de ensino, para fazer face aos constantes desafios com que os diplomados se deparam no seu quotidiano laboral. Consideramos, como já avançamos, que seria frutuoso antecipar na formação um conjunto de competências genéricas e transversais (por exemplo, as que se associam ao relacionamento interpessoal, liderança, negociação e expressão em língua estrangeira), que contribuam positivamente para a transição dos diplomados dos estabelecimentos de ensino para o mercado de trabalho. Registe-se que tal não significa que adotamos uma postura puramente funcionalista das IES face ao mercado de trabalho. Defendemos, isso sim, e como reforçamos ao longo deste trabalho, uma posição intermédia. Não obstante, não podemos deixar de referir que, na nossa opinião, não deverá ser unicamente da incumbência do sistema de ensino o desenvolvimento daquelas competências. Os diplomados deverão também incorporar e assumir responsabilidade de permanente qualificação. É preciso no entanto ressaltar, que neste processo não excluimos as entidades empregadoras (públicas e privadas); estas deverão também assumir-se enquanto organizações qualificantes, o que nos remete, por sua vez, para a existência de condições sociais e gestionárias que permitam o enriquecimento e o emprego dos indivíduos, dentro ou fora da organização.

Patenteia-se uma notória satisfação com o atual emprego, especialmente quanto à autonomia e à responsabilidade no trabalho, ao clima relacional e à possibilidade de adquirir novos conhecimentos. Inversamente, os diplomados mostram-se menos satisfeitos no que respeita à progressão na carreira e ao sistema de recompensas financeiras – o que não nos surpreende, tendo em conta que uma ampla parcela de diplomados trabalha em organizações públicas/ estatais (é o caso dos professores e dos enfermeiros), onde as carreiras e os salários estão “congelados”.

Os diplomados repartem-se por diversas trajetórias profissionais. Quer nas trajetórias compósitas, quer nas simples, a profissão é uma variável discriminante, encontrando-se em algumas delas uma forte homogeneidade profissional. É o caso dos enfermeiros, dos engenheiros, dos professores e dos educadores de infância. No caso das duas primeiras profissões, são patentes as trajetórias mais estáveis e seguras, sobretudo na primeira (de onde ressalta o facto dos seus percursos não serem interrompidos por momentos de desemprego); já as outras, apresentam trajetórias marcadas pela precariedade laboral, pelo desemprego e pela intensa mobilidade entre empregos. Por outro lado, temos as trajetórias que se caracterizam pelas situações de sobrequalificação académica, não raras vezes também precárias e com baixas remunerações (incluem profissões associadas ao grupo dos Administrativos e comerciais), por nós designadas de trajetórias “menos qualificadas profissionalmente”. Abrangem diplomados de várias áreas - sobressaem SP, CE e AR. Em termos globais, os diplomados avaliam positivamente a relação entre o emprego que ocupam e a sua formação académica (com destaque para SA, AC e FPCE), o que poderá ser um indicador indireto sobre o grau de adequação entre formação e funções profissionais desempenhadas. Por outro lado, um número restrito de diplomados admite que o seu trabalho pode ser realizado por alguém com um título académico inferior ao seu. É um valor limitado se tivermos em conta o universo em estudo.

À data de aplicação nosso inquérito (quarto trimestre de 2011), a situação ocupacional dos diplomados, em termos globais, alinhava pelos padrões nacionais e regionais em termos de emprego e desemprego. Aspeto de nota é que nos impede de atribuir aos diplomados do IPVC, face a tais variáveis, uma condição de exceção. Uma leitura mais abrangente permite-nos, contudo, fazer uma diferenciação no seio da população em estudo. Para uma ampla parcela dos nossos inquiridos a transição entre o ensino superior e o trabalho apresenta-se como um processo de certo modo linear e sem grande complexidade, com alguns aspetos

particulares conforme a área de educação e o género (as mulheres são mais penalizadas naquele processo do que os homens). Vem constituindo-se como um processo em que o desemprego de inserção não é temporalmente alongado (embora sejam detetadas dificuldades no acesso ao primeiro emprego, recorrentemente pela falta de oferta de emprego por parte das entidades empregadoras), em que os diplomados exercem profissões consonantes com a sua formação académica, não subsistindo, portanto, uma situação de sobrequalificação académica. A precariedade contratual é dominante. Encontramos, por sua vez, um outro segmento de diplomados, disjuncto do anterior e mais limitado, em que a transição tem uma configuração diferente. Mais tempo de espera pelo primeiro emprego, desemprego, trajetórias profissionais menos estáveis, baixas remunerações e sobrequalificação são alguns dos aspetos caracterizadores. Para os diplomados em causa a transição tem sido incerta e menos linear.

Ainda que o conjunto de traços teóricos e empíricos reunidos não procure a exaustividade, dado tratar-se de uma temática complexa e em permanente desenvolvimento, pensamos ter sido possível, mediante os procedimentos metodológicos acionados, responder às questões e aos objetivos que nortearam o nosso estudo e, de certa forma, dar um pequeno contributo para identificar e perceber alguns dos aspetos que caracterizam a transição dos diplomados para o mercado de trabalho após o término da sua formação académica, desta feita numa unidade de análise concreta: uma instituição do ensino superior politécnico, situada na Região Norte, mais precisamente o IPVC. Estamos, no entanto, conscientes das nossas limitações, nomeadamente, da necessidade de dar voz a outros agentes que, para além dos diplomados, intervêm também no processo de transição para o trabalho: referimo-nos especificamente aos académicos e aos empregadores. Aspetos que poderão vir a constituir uma pista de investigação futura. Por outro lado, e atendendo às múltiplas mudanças que vivenciamos (quer ao nível das IES, quer do mercado de trabalho), seria igualmente interessante apreender os novos desenvolvimentos sobre as relações que se estabelecem entre o ensino superior e o mercado laboral no pós Processo de Bolonha (relembre-se que o nosso estudo incidiu sobre os diplomados que concluíram a sua licenciatura nos anos imediatamente anteriores à implementação daquele processo), bem como analisar detalhadamente os percursos biográficos dos diplomados. Este é um tema que importa revisitar e aprofundar, usando para o efeito escalas de análise e estratégias metodológicas entrecruzadas.



## **BIBLIOGRAFIA**



- AA.VV (2008). *Reference points for the design and delivery of degree programmes in occupational therapy*. Espanha: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Abdelnour, Sarah (2012). *Les nouveaux prolétaires*. Paris: Textuel.
- Afonso, Almerindo e Antunes, Fátima (2001). Educação, Cidadania e Competitividade: Questões em torno de uma nova agenda. *Cadernos de Pesquisa*. N.113. pp.83-112.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España: factores de facilitación y de obstaculización*. Madrid: ANECA.
- Akerlof, George A.; Rose, Andrew K.; Yellen, Janet L. (1988). Job Switching and Job Satisfaction in the U.S. Labor Market. *Brookings Papers on Economic Activity*. 2. pp. 495-582.
- Alaluf, Matéo, *et al.* (1987). *Scenes de chasse a l'emploi*. Bruxelles: Université de Bruxelles.
- Albrecht, James W. e Van Ours, Jan C. (2006). Using Employer Hiring Behavior to test the educational Signaling Hypothesis. *Scandinavian Journal of Economics*. Wiley Blackwell. vol. 108 (3). pp. 361-372.
- Alcobia, Paulo (2001). Atitudes e satisfação no trabalho. In J. M. Ferreira; J. G. Neves; A. Caetano. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: MCGRAW-Hill. pp. 281-306.
- Allan, Kenneth (2007). *The Social Lens*. Sage Publications.
- Allen, Jim. e Velden, Rolf van der (edit.) (2008). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market Maastricht University.
- Allen, Jim. e Velden, Rolf van der (edit.) (2009). *Report on the large-scale graduate survey: Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates*. Slovenia: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.
- Almeida, Ana Nunes e Vieira, Maria Manuel (2006). *Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa. Relatório do estudo n.º 2. À entrada: um retrato sociográfico dos estudantes inscritos no 1º ano*. Lisboa: Reitoria da UL.

- Almeida, José (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. nº 2. pp. 51-58.
- Almeida, José (2007a). *Inserção Profissional dos Licenciados pela ESCE*. Setúbal: Policopiado.
- Almeida, José (2010). Formação, mercado de trabalho e profissões: balanço de uma experiência na área das ciências empresariais. In Ana Paula Marques e Mariana Gaio Alves (org.). *Inserção profissional de graduados em Portugal: (re)configurações teóricas e empíricas*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus. pp. 73-97.
- Almeida, João F.; Costa, António F.; Machado, Fernando L. (1988). Famílias, estudantes e universidade – painéis de observação sociográfica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 4. pp. 11-44.
- Almeida, João F.; Ávila, Patrícia; Casanova, José L.; Costa, António F.; Machado, Fernando L. (2003). *Diversidade na Universidade. Um inquérito aos estudantes de licenciatura*. Oeiras: Celta.
- Alonso, Luís E.; Rodriguez, Carlos F.; Nyssen, José M. (2009). *El debate sobre las competencias: una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- Alves, Mariana Gaio (2004). Os diplomados do ensino superior: diferenciação sexual nos processos de inserção profissional. *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras*. Vol. XIV. pp. 227-250.
- Alves, Mariana Gaio (2005). Como se entrelaçam a Educação e o Emprego? Contributos da investigação sobre Licenciados, Mestres e Doutores. *Revista Interações*. nº 1. pp. 179-201.
- Alves, Mariana Gaio (2007). *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*. Lisboa: FCG.
- Alves, Mariana Gaio (2009). Ensino superior, trabalho e emprego na actual sociedade de risco. Um olhar sobre o caso dos mestres e doutores. *Sociologia – Problemas e Práticas*. 59. pp. 107-124.
- Alves, Mariana Gaio; Alves, Natália; Chaves, Miguel (2012). Inserção profissional e razões de ingresso e reingresso no ensino superior: um ponto de partida para uma temática em aberto. *Sociologia, Problemas e Práticas*. nº 69. pp. 99-118.



- Alves, Natália (2005). *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados (1999-2003)*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alves, Natália (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*. nº 2, pp. 59-68.
- Alves, Natália (2007a). *Inserção profissional e formas identitárias: percursos dos licenciados da Universidade de Lisboa*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Alves, Natália (2008). *Juventudes e inserção profissional*. Lisboa: Educa.
- Alves, Natália (2009). *Inserção profissional e formas identitárias: o caso dos licenciados da Universidade de Lisboa*. Lisboa: Educa.
- Alves, Nuno A.; Cantante, Frederico; Baptista, Inês; Carmo, Renato M. (2011). *Jovens em transições precárias*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Amaral, Alberto e Veiga, Amélia (2008). Implementing Bologna in Southern European countries: Comparative analysis of some research findings. *Education for Chemical Engineers*. vol. 3, N.º 1. pp. 47-56.
- Amaral, Alberto; Moreira, Rui; Madelino, Francisco (2006). *Acesso ao ensino superior, equidade e emprego*. Porto: CIPES.
- Amaral, Alberto; Correia, Fernanda; Magalhães, António; Rosa, Maria João; Santiago, Rui; Teixeira, Pedro (2000). *O ensino superior pela mão da economia*. Matosinhos: CIPES.
- Ambrósio, Teresa (1990). O sistema educativo: ruptura, desestabilização e desafios europeus. In A. Reis (org.). *Portugal contemporâneo*. Vol. 6 (1974-1992). Lisboa: Alfa. pp. 281-290.
- André, Simone e Costa, A. C. Gomes (2004). *Educação para o desenvolvimento humano*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna / Editora Saraiva.
- Arocena, Rodrigo e Sutz, Judith (2003). *Subdesarrollo e Innovación. Navegando contra el viento. Organización de Estados Iberoamericanos*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arribas, Rafael Gobernado (2007). La sobreeducación en España: estudio descriptivo y revisión crítica del concepto. *Papers* 86. Málaga: Universidad de Málaga. pp. 11-31.
- Arribas, Rafael Gobernado (2009). Consecuencias sociales y culturales de la sobreeducación. *Papers* 91. Málaga: Universidad de Málaga. pp. 81-102.

- Arroteia, J. e Martins, A. (1998). *Inserção Profissional dos diplomados pela Universidade de Aveiro*. Aveiro: UA.
- Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*. 2. pp. 193-216.
- Baert, Patrick. e Silva, Filipe (2010). *Social Theory in the Twentieth Century and Beyond*. UK: Polity Press.
- Balsa, Casimiro; Simões, José A.; Nunes, Pedro (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior. Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Colibri/CEOS.
- Barbash, Jack (1976). *Enquêtes sur les attitudes concernant la satisfaction au travail*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Barreto, António (1996). *A situação social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: ICS.
- Baptista, Maria de Lurdes (2006). *Os jovens e o mercado de trabalho*. Lisboa: DGEEP.
- Barone, Carlo e Ortiz, Luis (2011). Overeducation among European University Graduates: a comparative analysis of its incidence and the importance of higher education differentiation. *High Education*. 61. pp. 325–337.
- Bauman, Zygmunt (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, Ulrich (1999). *World Risk Society. Toward a New Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, Ulrich (2000). *The Brave New World of Work*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, Ulrich (2006). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Becker, Gary S. (1964). *Human Capital, a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: NBER.
- Becker, Gary S. (1983). *Human capital*. Chicago: Chicago University Press.
- Béduwé, Catherine e Cahuzac, Eric (1997). Première expérience professionnelle avant le diplôme. *Formation et Emploi*. n° 58. pp. 89-108.
- Béduwé, Catherine; Cahuzac, Eric; Giret, Jean-François (2000). Expérience professionnelle avant la fin des études: quelle insertion?. In V. Vandenberghe (éd.). *La formation professionnelle continue: transformations, contraintes et enjeux*. Belgique: Academia Bruylant. pp. 119-134.
- Béduwé, C. e Giret, J. (2004). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle?. *Economie et Statistique*. n° 378-379. pp. 55-83.
- Bell, Daniel (1973). *O advento da Sociedade Pós-Industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Editora Cultrix.

- Berg, Ivar (1971). *Education and Jobs: the great training robbery*. Boston: Beacon Press.
- Bericat, Eduardo (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social - Significado y medida*. Barcelona: Ariel Sociologia.
- Bills, David (2004). *The Sociology of Education and Work*. Oxford: Blackwell.
- Blais, Diane (2005). Les déterminants de la satisfaction au travail et de l'intention de rester. *Cahier de recherche exploratoire du cours. Instruments de recherche en gestion de projet*. Vol. 2. n° 1. pp. 1-27.
- Boltanski, Luc e Chiapello, Eve (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Boudon, Raymond (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: PUF.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La Distinction*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1980). *Le jeunesse n'est q'un mot*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1989). *Poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Contrafogos*. Oeiras: Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean Claude (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean Claude (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bowles, Samuel (1973). Understanding Unequal Opportunity. *American Economic Review*. vol. 57. pp. 321-345.
- Bowles, Samuel e Gintis, Herbert (1975). The Problem with Human Capital Theory: a Marxian Critique. *American Economic Review*. vol. 65. N. 2. pp. 74-82.
- Bowles, Samuel e Gintis, Herbert (1976). *Schooling in Capitalism America*. New York: Basic Books/Harper.
- Boyer, Robert (1986). *La théorie de la régulation: une analyse critique*. Paris: La Découverte.
- Boyer, Robert (2004). *Théorie de la régulation*. Paris: La Découverte.
- Boyer, Robert (2004a). *Une théorie du capitalisme est-elle possible?*. Paris: Odile Jacob.
- Brief, Arthur P. (1998). *Attitudes in and around organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Brynin, Malcom (2002). Overqualification in employment. *Work, Employment and Society*. Vol. 16(4). pp. 637-654.
- Budria, Santiago e Moro-Egido, Ana I. (2009). The overeducation phenomenon in Europe. *Revista Internacional de Sociologia (RIS)*. Vol.67. nº 2. pp. 329-345.
- Cabral-Cardoso, Carlos; Estevão, Carlos V.; Silva, Paulo (2006). *Competências transversais dos diplomados do ensino superior: perspectiva dos empregadores e diplomados*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Cabrito, Belmiro Gil (1997). A equidade no sistema universitário português: da universalidade do discurso à contradição das práticas. *Análise Psicológica*, 4 (XV). pp. 507-526.
- Cardoso, José Luís (coord.) (2012). *Empregabilidade e Ensino Superior em Portugal. Estudos e Relatórios*. Lisboa: ICS.
- Carmo, Renato (1999). *As desigualdades sociais no ensino superior: entre a reprodução e a democratização*. Comunicação apresentada no Colóquio Comemorativo dos 20 anos da Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra, 16 e 17 de Abril de 1989 (policopiado).
- Carvalho, Angelina (1998). *Da Escola ao Mundo do Trabalho - Uma Passagem Incerta*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, Teresa; Magalhães, António; Santiago, Rui (2005). *O Surgimento do Managerialismo no sistema de Ensino Superior Português*. Matosinhos: CIPES.
- Casaca, Sara Falcão (2005). *Flexibilidade de Emprego, Novas Temporalidades de trabalho e relações de género – A reconfiguração da desigualdade dos novos sectores dos serviços*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: ISEG – UTL.
- Casaca, Sara Falcão (2010). As desigualdades de género em tempos de crise: um contributo para a reflexão sobre as implicações da vulnerabilidade laboral. *Sociedade e Trabalho*. Lisboa: MTSS, 4. pp. 183-204.
- Casaca, Sara Falcão (2012). Mercado de trabalho, flexibilidade e relações de género: tendências recentes. In Sara Falcão Casaca (coord). *Mudanças laborais e relações de género*. Coimbra: Almedina. pp. 9-50.
- Casal, Joaquim (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*. 75. pp. 295- 316.
- Casal, Joaquim; Merino, Rafael; Garcia, Maribel (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers 2011*. 96/4. pp. 1139-1162.

- Casanova, José Luís (1993). *Estudantes universitários: composição social, representações e valores*. Lisboa: ICS/ Instituto da Juventude.
- Castel, Robert (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
- Castells, Manuel (2004). *A era da informação*. vol. I. Lisboa: FCG.
- CEDEFOP (2010). *The skill matching challenge. Analyzing skill mismatch and policy implications*. Luxemburgo: Cedefop.
- Ceítíl, Mário (org.) (2007). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Centeno, Mário; Alves, Nuno; Novo, Álvaro (2010). O investimento em educação em Portugal: retornos e heterogeneidade. *Boletim Económico*. Lisboa: Banco de Portugal. pp. 9-39.
- Centeno, Luís; Centeno, Mário; Novo, Alvaro (2008). Evaluating job search programs for old and young individuals: heterogeneous impact on unemployment duration. *Working Papers*. Lisboa: Banco de Portugal.
- Chabault, Vincent (2008). Sur-éducation et déclassement socioprofessionnel dans l'accès à l'emploi: état des lieux des publications nord-américaines et françaises. *Revue des sciences de l'éducation*. vol. 34. n° 1. pp. 185-202.
- Charlot, Bernard e Glasman, Dominique (1998). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris: PUF.
- Chaves, Miguel (2010). *Confrontos com o trabalho entre jovens advogados: as novas configurações da inserção profissional*. Lisboa: ICS.
- Chaves, Miguel; Morais, César; Nunes, João Sedas (2009). Os diplomados do ensino superior perante o mercado de trabalho: velhas teses catastrofistas, aquisições recentes. *Fórum Sociológico*. n.º 19. pp. 83-98.
- Chevalier, Arnaud (2003). Measuring Over-education. *Económica*. London School of Economics and Political Science. vol. 70 (279). pp. 509-531.
- Clark, Andrew (1996), Job satisfaction in Britain. *British Journal of Industrial Relations*. 34(2). pp. 189-217.
- Clark, Andrew (1997), Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work?. *Labour Economics* 4. pp. 341-372.
- Clark, Andrew E. (1998). Measures of Job Satisfaction. What makes a good job? Evidence from OECD Countries. *OECD Labour Market and Social Policy Occasional Papers*. n° 34. OECD Publishing.

- Clark, Andrew; Kristensen, Nicolai; Westergaard-Nielsen, Niels (2007). Job satisfaction and co-worker wages: status or signal?. *Discussion Paper No. 3073*. Germany: Institute for the Study of Labor.
- Clegg, Chris W. (1983). Psychology of Employee Lateness, Absence and Turnover: a methodological critique and an empirical study. *Journal of Applied psychology*. 68. pp. 88-101.
- Collins, Randall (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Comissão das Comunidades Europeias (2003). *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Mobilizar os recursos intelectuais da Europa: criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a estratégia de Lisboa*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia (1994). *Crescimento, Competitividade, Emprego. Os desafios e as pistas para entrar no século XXI*. (Livro Branco). Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (1995). *Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. (Livro Branco). Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Cooper, Mick P. (2008). *Designing effective web surveys*. Cambridge: Cambridge Press.
- Correia, José Alberto (1994). A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*. Nº 2. pp. 7-30.
- Correia, José Alberto (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 12, 1. pp. 81-110.
- Correia, José Alberto; Stoleroff, Alan; Stoer, Stephen R. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*. Vol. 12/13. pp. 25-51.
- Costa, António F. (1999). *Sociedade de bairro: dinâmicas sociais da identidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Costa, António Firmino da Costa (2012). *Desigualdades sociais contemporâneas*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Costa, António F.; Machado, Fernando L.; Almeida, João F. (2007). Classes sociais e recursos educativos: uma análise transnacional. In António F. Costa; Fernando L.

- Machado; Patrícia Ávila. *Portugal no Contexto Europeu. Sociedade e Conhecimento*. Lisboa: Celta Editora. pp. 5-20.
- Costa, Luciano Rodrigues (2007). A crise do fordismo e o embate entre qualificação e competência: conceitos que se excluem ou que se complementam?. *Política e Trabalho – Revista de Ciências Sociais*. pp. 127-142.
- Cotrim, Ana e Amor, Teresa (1999). *As relações entre a educação e o emprego dos diplomados do ensino superior: situação face ao emprego (III)*. Lisboa: INOFOR/ Instituto para a Inovação na Formação.
- Couper, M. P. e Miller, P. V. (2008). Web survey methods: introduction. *Public Opinion Quarterly*. vol. 72. nº 5. pp. 831-853.
- Couppié, Thomas e Mansuy, Michèle (2000). *La place des débutants sur les marchés du travail européens. Céreq - Bref*. n.º 164.
- Christin, Julie e Peretti, Jean-Marie (2008). La satisfaction au travail: enseignements d'une étude quantitative exploratoire auprès de cadres seniors en France. *W. P.* nº 835. France: Centre d'Etudes et de recherche sur les organisations et la gestion.
- Cruz, Manuel Braga e Cruzeiro, Eduarda (1995). *O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal – Situação e problemas de acesso*. Lisboa: ME.
- Cruz, Manuel Braga; Cruzeiro, Eduarda; Leandro, Ema; Matias, Nelson; Nunes, João S. (1992). *A PGA e os estudantes ingressados no ensino superior*. Lisboa: ICS.
- Cunha, Miguel P.; Rego, Arménio; Cunha, Rita C.; Cabral-Cardoso, Carlos (2007). *Manual do Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Custódio, António (2011). *Overeducation: evidence from Portugal*. Tese de mestrado. Lisboa: ISCTE.
- Davis, Keith e Newstrom, John (1993). *Comportamiento Humano en el trabajo*. México: McGraw-Hill.
- Demazière, Didier (1995). *La Sociologie du Chômage*. Paris: La Découverte.
- Doeringer, Peter B. e Piore, Michael J. (1985). *Mercados internos de trabajo y analisis laboral*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Seguridad Social.
- Dolado, Juan J.; Jansen, Marcel; Jimeno, Juan F. (2002). A matching model of crowding-out and on-the-job search (with an application to Spain). *IZA Discussion Paper*. nº 612. Germany: ISA.
- Dornelas, António (coord.) (2006). *Livro verde sobre as relações laborais*. Lisboa: MT.
- Drancourt, Chantal Nicole e Berger, Laurence Roulleau (1995). *L'insertion des jeunes en France*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Dubar, Claude (1994). L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel. *Revue française de Sociologie*. vol. 35-2. pp. 283-291.
- Dubar, Claude (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, Claude (1998). A sociologia do trabalho frente a qualificação e à competência. *Educação e Sociedade*. Campinas. v. 19. nº 64. pp. 87-103.
- Dubar, Claude (1999). Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In Bernard Charlot (et al.). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris: PUF. pp. 29-37.
- Dubar, Claude (2000). Quelles problématiques de la socialisation dans les recherches sur les jeunes? In G. Bajoit (et al). *Jeunesse et société. La socialisation des jeunes dans un monde en mutation*. Bruxelles: DeBoeck Université. pp 43-47.
- Dubar, Claude (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et Sociétés*. Vol. 7, n.º 1. pp. 23-36.
- Dubet, François (1996). Des jeunesses et des sociologies. Le cas français. *Sociologie et sociétés*. XXVIII. 1. pp. 23-35.
- Duru-Bellat, Marie (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dutra, Joel Souza; Fleury, M. Teresa; Ruas, Roberto Lima (2008). *Competências: conceitos, métodos e experiências*. São Paulo: Editora Atlas.
- Escária, Vitor (coord.) (2008). *Percursos de inserção no mercado de trabalho dos diplomados do Ensino Superior*. Lisboa: DGEEP/MTSS.
- Estanque, Elísio e Nunes, João Arriscado (2002). *A universidade perante a transformação social e a orientação dos estudantes. O caso da Universidade de Coimbra*. Coimbra: CES.
- Estanque, Elísio e Nunes, João Arriscado (2003). Dilemas e desafios da Universidade: recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 6. pp. 5-44.
- Eurofound (2008). *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*. Dublin: Eurofound.
- Eurofound (2012). *Fifth European Working Conditions Survey*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2012). *Key data on education in Europe*. Bruxelas / UE.



- Eyraud, F.; Marsden, David; Silvestre, J. J. (1990). Marchés professionnels et marchés internes du travail en Grande-Bretagne et en France. *Revue internationale du travail*. vol. 129. n° 4. pp. 501-517.
- Ferreira, António Casimiro (2001). Para uma concepção decente e democrática do trabalho e dos seus direitos: (re)pensar o direito das relações laborais. In Boaventura Sousa Santos (org.). *Globalização, Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Afrontamento. pp. 255-293.
- Ferreira, Virgínia (1989). Universidade de Coimbra 1964-1985. Que mudanças?. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 27-28. pp. 211-232.
- Fidalgo, Nara Luciene Rocha (2003). *Processo de individualização e desenvolvimento de competências: implicações para a formação do trabalhador*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Fondeur, Yannick (1999). *Le déclassement à l'embauche*. Paris: Commissariat Général du Plan.
- Freeman, Richard B. (1976). *The Overeducated American*. New York, San Francisco and London: Academic Press.
- Freeman, Richard B. (1978). Job satisfaction as an economic variable. *American Economic Review*. 68. pp. 135-141.
- Freire, João (1995). *O trabalho independente em Portugal*. Lisboa: CIES/ISCTE.
- Freyssinet, Jacques (2004). *Le chômage*. Paris: La Découverte.
- Gaiser, Ted J. e Schreiner, Anthony E. (2009). *A guide to conducting online research*. London: SAGE Publications.
- Galland, Olivier (1990). Un nouvel âge de la vie. *Revue Française de Sociologie*. n° 32. pp. 529-550.
- Galland, Olivier (2000). Entrer dans la vie adulte: des étapes toujours plus tardies mais resserrées. *Économie et Statistique*. n° 337-338. pp. 13-32.
- Galland, Olivier (2001). *Sociologie de la Jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris: Armand Collin.
- Galland, Olivier e Oberti, Marco (1995). *Les étudiants*. Paris: La Découverte.
- Gazier, Bernard (1990). L'employabilité: brève radiographie d'un concept en mutation. *Sociologie du Travail*. vol. 4. pp. 575-584.
- Gazier, Bernard (1998). *Employability – concepts and policies*. Berlin: European Employment Observatory.

- Gazier, Bernard (2001). Employability – the complexity of a policy notion. In P. Weinert (ed). *Employability: from theory to practice*. Londres: Transaction Publisher. pp. 3-23.
- Gazier, Bernard (2005). *Vers un nouveau modèle social*. Paris: Flammarion.
- Gazier, Bernard (s/d). *Assurance chômage, employabilité et marchés transitionnels du travail*. Paris: Université Paris (policopiado).
- George, J. M. e Jones, G. R. (1999). *Understanding and managing organizational behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Geraldes, Maria e Santos, Paulo (coord.) (2004). *A inserção profissional dos jovens diplomados no Algarve entre 1999-2001*. Faro: Fundação da Juventude – Delegação do Algarve.
- Giner, Salvador (coord.) (2003). Teoría Sociológica Moderna. In Salvador Giner (coord.). *Teoría Sociológica Moderna*. Madrid: Ariel.
- Giret, Jean François e Issehnane, Sabine (2010). *L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle. Le cas des diplômés de l'enseignement supérieur*. Marseille: Cereq – Net. doc. 71.
- Giret, Jean François; Lopez, Alberto; Rose, José (dir.) (2005). *Des formations pour quels emplois?*. Paris: Découverte/Céreq.
- Gonçalves, Carlos Manuel (2002). Desemprego e Desemprego de Longa Duração. In António Teixeira Fernandes (coord.). *A inserção social: percursos e desvios de um processo*. Porto: CCRN. pp. 107-182.
- Gonçalves, Carlos Manuel (2005). Evoluções recentes do desemprego em Portugal. *Sociologia*. nº 15. pp. 125-163.
- Gonçalves, Carlos Manuel (2008). Dinâmicas do mercado de trabalho na Região Norte. In Carlos Manuel Gonçalves (coord.). *A Região Norte de Portugal: mudanças e continuidades na contemporaneidade*. Porto: Instituto de Sociologia da Flup.
- Gonçalves, Carlos Manuel (2009). Desenvolvimento do estudo: notas teórico-metodológicas. In Carlos Manuel Gonçalves (coord.). *Licenciados, precariedade e família*. Porto. Estratégias Criativas. pp. 17-60.
- Gonçalves, Carlos Manuel (2010). Emprego dos licenciados universitários. In Renato Miguel Carmo (org.). *Desigualdades sociais 2010. Estudos e Indicadores*. Lisboa: Editora Mundos Sociais. pp. 181-189.
- Gonçalves, Carlos Manuel (coord.) (2008). *A Região Norte de Portugal: mudanças e continuidades na contemporaneidade*. Porto: Instituto de Sociologia da Flup.

- Gonçalves, Carlos Manuel (coord.) (2009). *Licenciados, precariedade e família*. Porto: Estratégias Criativas.
- Gonçalves, Carlos M. e Menezes, Isabel (2011). *Transição para o trabalho dos diplomados do Porto em 2009*. Porto: Universidade do Porto.
- Gonçalves, Carlos M.; Menezes, Isabel; Martins, Maria Clara (2008). *Transição para o trabalho dos licenciados da Universidade do Porto (2005-2006)*. Porto: Universidade do Porto.
- Gonçalves, Carlos M.; Menezes, Isabel; Martins, Maria Clara (2010). *Transição para o trabalho dos licenciados da Universidade do Porto (2007-2008)*. Porto: Universidade do Porto.
- Gonçalves, Carlos M.; Parente, Cristina; Veloso, Luísa (2001). Licenciados em sociologia: ritmos e formas de transição ao trabalho. *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras*. vol. XI. pp. 31-94.
- Gonçalves, Carlos M.; Parente, Cristina; Veloso, Luísa (2004). Licenciados em sociologia e mercado de trabalho na transição do milénio. *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras*. vol. XIV. pp. 253-297.
- Gonçalves, Maria Manuela (2007). *Educação, Trabalho e Família: Trajectórias de diplomados universitários*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- González, Julia e Wagenaar, Robert (2003). *Tuning: educational structures in Europe. Final Report. – phase one*. Bilbao: University of Deusto and University of Groningen.
- Grácio, Sérgio (1986). *Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, Sérgio (1992). *Destinos do ensino técnico em Portugal (1910-1990)*. Dissertação de doutoramento. Lisboa: FCSH – Universidade Nova de Lisboa.
- Grácio, Sérgio (1998). Ensino privado em Portugal. Contributo para uma discussão. *Sociologia – Problemas e Práticas*. 27. pp. 129-153.
- Granget, Norbert (1995). Outils d'interdépendance et de cohésion sociale. *Actualité de la Formation Permanente*. nº 134. pp. 42-50.
- Granovetter, Mark (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*. nº 78. pp. 1360-1380.
- Granovetter, Mark (1982). The Strength of Weakties. A Network: theory revisited. In P. Marsdey e N. Lin. *Social Structure and Networks Analysis*. Beverly Hills: Sage. pp. 105-130.

- Grilo, Marçal M. (1996). O sistema educativo. In António Reis (coord.). *Portugal 20 anos de democracia*. Lisboa: Temas e debates. pp.406-435.
- Groot, Wim e Van der Brink, Henriëtte Maassen (2000). Overeducation in the Labour Market: a Meta-Analysis. *Economics of Education Review*. vol. 19. nº. 2. pp. 149-158.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos: la producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Guerreiro, Maria das Dores [et al.] (2006). *Os jovens e o mercado de trabalho. Caracterização, estrangulamentos à integração efectiva na vida activa e a eficácia das políticas*. Lisboa: DGEEP/MTSS.
- Guerreiro, Maria das Dores e Abrantes, Pedro (2004). *Transições incertas. Os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: DGEEP.
- Guimarães, Maria Isabel P. (2012). *Reaprendendo a aprender: o papel das competências metacognitivas*. Tese de Mestrado (Policopiada). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Hamel, J.; Dufour, S.; Fortin, D. (1993). *Case study methods*. Sage Publications.
- Hartog, Joop (2000). Over-education and earnings: where are we, where should we go? *Economics of Education Review*. v. 19. n. 2. pp. 131-147.
- Hartog, Joop (s/d). Suréducation et souséducation dans une perspective de formation professionnelle. *Formation Professionnelle*. nº 16. pp. 53-58.
- Herzberg, Frederick (1966). *Work and the nature of Man*. Cleveland: World.
- Herzberg, Frederick (1996). A teoria motivação-higiene. In C. A. Marques e M. P. Cunha (eds.). *Comportamento Organizacional e gestão de empresas*. Lisboa: Dom Quixote. pp. 43-65.
- Hespanha, Pedro (2001). Mal-estar e risco social num mundo globalizado: novos problemas e novos desafios para a teoria social. In Boaventura S. Santos (org.). *Globalização – fatalidade ou utopia?*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 163-196.
- Hespanha, Pedro (2002). Individualização, fragmentação e risco social nas sociedades globalizadas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra: CES. 63. pp. 21- 31.
- Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*. 23. 6. pp. 275-285.
- Inglehart, Ronald (1991). *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid: CIS

- Inofo (2000). *Inquérito-Piloto aos diplomados do ensino superior, 1999*. Lisboa: Inofo.
- Inofo (2001). *1º inquérito de percursos aos licenciados do ensino superior - 2001*. Lisboa: Inofo.
- Ires (2000). *Les marchés du travail en Europe*. Paris: La Découverte.
- Ires (2005). *Les mutations de l'emploi en France*. Paris: La Découverte.
- Johnson, William R. (1978). A Theory of Job Shopping. *Quarterly Journal of Economics*. vol. 92. pp. 261-277.
- Jovanovic, Boyan (1979). Job Matching and the Theory of Turnover. *Journal of Political Economy*. vol.87. n. 5. pp. 972-989.
- Jovanovic, Boyan (1984). Matching, Turnover and Unemployment. *Journal of Political Economy*. vol.92. n. 1. pp. 108-122.
- Judge, Timothy A.; Thoresen, Carl J.; Bono, Joyce E.; Patton, Gregory K. (2001). The job satisfaction – job performance relationship. A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*. vol. 127. nº 3. pp. 376-407.
- Kehm, Barbara M. e Teichler, Ulrich (2006). Which direction for bachelor and master programmes? A stocktaking of the Bologna process. *Tertiary Education and Management*. vol.12. pp. 269-282
- Kellermann, Paul (2007). Acquired competences and job requirements. In Ulrich Teichler. *Careers of university graduates*. New York: Springer. pp. 115-129.
- Kiker, B. F.; Santos, M. C.; Oliveira, M. M. (1997). Overeducation and Undereducation: evidence for Portugal. *Economics of Education Review*. 16(2). pp. 111-125.
- Kohler, Holm-Detlev e Artilles, Antonio Martín (2007). *Manual de la sociologia del trabajo y de las relaciones laborales*. Madrid: Delta.
- Kovács, Ilona (2002). *As Metamorfoses do Emprego. Ilusões e Problema da Sociedade da Informação*. Oeiras: Celta Editora.
- Kovács, Ilona (2005). *Flexibilidade de emprego: ilusões e problemas da sociedade da informação*. Oeiras: Celta Editora.
- Kovács, Ilona (org.) [et al.] (2005a). *Flexibilidade de Emprego: riscos e oportunidades*. Oeiras: Celta Editora.
- Kovács, Ilona e Lopes, Margarida C. (2012). A juventude e o emprego: entre a flexibilidade e a precariedade. In Sara Casaca (coord.). *Mudanças laborais e relações de género*. Coimbra: Almedina. pp. 51-86.

- Lawler, Edward E. (1971). *Pay and organizational effectiveness: a psychological view*. New York: McGraw-Hill.
- Le Boterf, Guy (1998). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf, Guy (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Porto: Edições ASA.
- Le Boterf, Guy; Barzucchetti, Serge; Vincent, Francine (1992). *Comment manager la qualité de la formation*. Paris: Editions d'Organisation.
- Leão, M. Teresa (2006). *O ensino superior politécnico em Portugal: um paradigma de formação alternativo*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LeClercq, Eric (1999). *Les théories du marché du travail*. Paris: Le Seuil.
- Ledrut, Raymond (1966). *Sociologie du chômage*. Paris: PUF.
- Lefresne, Florence (2003). *Les jeunes et l'emploi*. Repères: La Découverte.
- Lemistre, Philippe (2003). Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi. *Revue d'économie politique*. vol. 113. pp. 37-58.
- Lemistre, Philippe (2012). L'insertion des diplômés de licence: du parcours d'études au premier emploi. *Net.Doc.91*. Marseille: CEREQ.
- Lemistre, Philippe e Bruyère, Mireille (2009). Spécialités de formation et d'emploi: comprendre l'absence de correspondance. *Net. doc. 52*. Marseille: CEREQ.
- Lessard, Michelle; Goyette, Hébert Gabriel; Boutin, Gérard (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leuven, Edwin e Oosterbeek, Hessel (2011). Overeducation and Mismatch in the Labor Market. *IZA Discussion Paper*. N. 5523. Bonn: ISA.
- Lindley, Robert M. (2000). Economias baseadas no conhecimento: o debate europeu sobre emprego num novo contexto. In R. Boyer (et al.). *Para uma Europa da inovação e do conhecimento*. Oeiras: Celta Editora. pp. 33-78.
- Locke, Edwin (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (eds.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally. pp. 1297-1349.
- Lopes, Helena e Suleman Fátima, coords., [et al.] (2000). *Estratégias empresariais e competências chave*. Lisboa: OEFP.

- López, Marta Mercedes Rahona (2008). *La educación universitária em España y la inserción laboral de los graduados en la década de los noventa. Un enfoque comparado*. Madrid: Instituto de la Juventude.
- Machado, Fernando L. e Costa, António F. (1989). Identidades e orientações dos estudantes – classes, convergências e especificidades. *Revista Critica das Ciências Sociais*. 27-28. pp. 45-80.
- Machado, Fernando L. e Costa, António F. (1998). Processos de uma modernidade inacabada. In J. M. Viegas e A. F. Costa (org.). *Portugal, que modernidade?* Oeiras: Celta Editora. pp. 17-44.
- Machado, Fernando L.; Costa, António F.; Mauritti, Rosário; Martins, Susana; Casanova, José L.; Almeida, João F. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica das Ciências Sociais*. n.º 66, pp. 45-80.
- Maciel, Cristiano Oliveira e Camargo, Camila (2013). Sobrequalificação no Trabalho e sua Influência sobre Atitudes e Comportamentos. *RAC*. v. 17. n. 2. pp. 218-238.
- Magalhães, António (2004). *A Identidade do Ensino Superior: Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Magalhães, António M. (2006). A identidade do Ensino Superior. A educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*. nº 7. pp. 13-40.
- Marques, Ana Paula (2000). Repensar o mercado de trabalho: emprego vs desemprego. *Sociedade e Cultura I, Cadernos do Noroeste*. Série Sociologia. vol. 13(1). pp. 133-155.
- Marques, Ana Paula (2006). *Entre o diploma e o emprego. A inserção profissional de jovens engenheiros*. Porto: Afrontamento.
- Marques, Ana Paula (2009a). *Trajectórias quebradas. A vivência do desemprego de longa duração*. S. M. Feira: Profedições.
- Marques, Ana Paula (2009b). “Novas” legitimidades de segmentação do mercado de trabalho dos jovens diplomados. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho. pp. 85-115.
- Marques, Ana Paula (2010). Perspectivar a inserção profissional de graduados no contexto internacional. In Ana Paula Marques e Mariana Alves, *Inserção profissional de graduados em Portugal*. Braga: Húmus. pp. 13-30.

- Martin, R. (2005). La inserción socioprofesional: análisis teórico del acceso al empleo. In J. Ruiz e R. Martín. *El trabajo en el siglo XXI*. Comares: Granada. pp. 17-33.
- Martins, António Maria; Arroiteia, Jorge Carvalho; Gonçalves, M. Manuela (2002). *Sistemas de (de)semprego: trajetórias de inserção*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, Susana; Mauritti, Rosário; Costa, António F. (2005). *Inquérito às condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*. Lisboa: CIES / ISCTE.
- Massimelli, Michel (1994). Insertion et Reinsertion Professionnelle: Un Nouveau Point de Vue. *Direction et Gestion des Entreprises*. n° 149. pp. 27-35.
- Matisse, Laurence Lize (2005). Déclassement des jeunes et politiques de l'emploi. Exploitation de l'enquête – «Génération 98» du CEREQ. *Cahiers de la MSE*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.
- Mauritti, Rosário (2002). Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta. *Sociologia, Problemas e Práticas*. n.º 39. pp. 85-116.
- Mauritti, Rosário e Martins, Susana (2007). Estudantes do ensino superior: contextos e origens sociais. In A. F. Costa (et al.). *Portugal no Contexto Europeu. Vol. II: Sociedade e Conhecimento*. Lisboa: Celta. pp. 85-101.
- Mccall, John J. (1970). Economics of information and job search. *Quarterly Journal of Economics*. 84 (1). pp. 113-126.
- Mcevoy, Glenn M. e Cascio, W. F. (1985). Strategies for Reducing Employee Turnover: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*. n° 70. pp. 342-53.
- Mcguinness, Séamus (2006). Overeducation in the Labour Market. *Journal of Economic Surveys*. vol. 20, n.º 3. pp. 387-418.
- Mcquaid, Ronald W. e Lindsay, Colin (2005). The concept of employability. *Urban Studies*. vol. 42, n.º 2. pp.197-219.
- Medina, Fernando e Duarte, Teresa (1999). *As relações entre a educação e o emprego dos diplomados do ensino superior: breve caracterização dos matriculados e diplomados*. Lisboa: INOFOR (Instituto para a Inovação na Formação).
- Mignonac, Karin (2004). Que mesure-t-on réellement lorsque l'on invoque le concept de satisfaction au travail?. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*. França: ESKA. n° 53. pp. 80-93.
- Miles, Steven (2001). *Social theory in the real world*. London: Sage Publications
- Mincer, Jacob (1974). *Schooling Experience and Earnings*. New York: Columbia University Press.



- Miranda, Eva Maria (2007). Ensino superior: novos conceitos em novos contextos. *Revista de Estudos Politécnicos*. vol. 5. nº 8. pp. 161-182.
- Moncel, Nathalie (2010). Quels emplois pour les debutants diplômés du supérieure? Une analyse de la qualité des emplois au cours des trois premières années de vie active de la Génération 2004. *Net.doc*. nº 67. France: Cereq.
- Mora, Jose-Ginés; Carot, José-Miguel; Conchado, Andrea (2006). *Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Latinoamérica. Comparativa con el Proyecto REFLEX en Europa*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Mortensen, Dale T. (1970). Job search, duration of unemployment and the phillips curve. *American Economic Review*. 60. pp. 847-862.
- Mozzicafreddo, Juan (2000). *Estado-providência e Cidadania em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Müller, Walter e Gangl, Markus (eds) (2001). *Transitions from education to work in Europe – the integration of youth into UE labour markets*. Oxford: Oxford University Press.
- Murdoch, Jake e Jean-Jacques, Paul (2007). Links between knowledge and work and appropriate employment. In Ulrich Teichler. *Carreers of University Graduates*. NY: Springer. pp. 143-158.
- Nauze-Fichet, Emmanuelle e Tomasini, Magda (2002). Diplôme et insertion sur le marché du travail: aproches socioprofessionnelle et salariale du déclassement. *Economie et Statistique*. nº 354. pp. 21-48.
- Nauze-Fichet, Emmanuelle e Tomasini, Magda (2005). Parcours des jeunees à la sortie du système éducatif et déclassement salarial. *Economie et Statistique*. nº 388-389. pp. 57-83.
- Nicole-Drancourt, Chantal (1991). *Le labyrinthe de l'insertion*. Paris: La Documentation Française.
- Nicole-Drancourt, Chantal (1994). Mesurer l'insertion professionnelle. *Revue Française de Sociologie*. 35. pp. 37-68.
- Nicole-Drancourt, Chantal e Roulleau-Berger, Laurence (1995). *L'insertion des jeunes en France*. Paris: PUF.
- Nicole-Drancourt, Chantal e Roulleau-Berger, Laurence (2001). *Les jeunes et le travail. 1995-2000*. Paris: PUF.
- Nunes, Adérito Sedas (1970). A Universidade no sistema social português: uma primeira abordagem. *Análise social*. 32. pp. 646-707.

- Nunes, Adérito Sedas (2000). *Antologia Sociológica*. Lisboa: ICS.
- Nunes, Adérito Sedas (s/d). *A situação universitária portuguesa. Elementos para o seu estudo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- OCDE (1993). *De l'enseignement supérieur à l'emploi. Rapport de synthèse*. Paris: OCDE.
- OCDE (2011). *Over-qualified or under-skilled : a review of existing literature*. Paris: OCDE.
- OCDE (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- ODES (2001). *1º Inquérito de percursos aos diplomados do ensino superior – 2001*. s/local: documento policopiado.
- ODES – Sistema de Observação de Percursos de Inserção de Diplomados do Ensino Superior (2002). *Inquérito de Percursos aos Diplomados do Ensino Superior: Síntese de Resultados*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação.
- Oiry, Ewan (2003). *De la qualification à la compétence: rupture ou continuité?*. Paris: L'Harmattan.
- OIT (2004). *Sobre o desenvolvimento dos recursos humanos: educação, formação e aprendizagem*. Brasil: OIT.
- Oliveira, Luisa (1998). *Inserção profissional. O caso da reestruturação dos lanifícios da Covilhã*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Oliveira, Luísa e Carvalho, Helena (2010). *Regulação e Mercado de Trabalho. Portugal e a Europa*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Oliveira, Luisa; Carvalho, Helena; Veloso, Luísa (2011). Formas atípicas de emprego juvenil na União Europeia. *Sociologia, Problemas e Práticas*. nº 66. pp. 27-48.
- Oliveira, Sidinei R. (2009). *Estágios para universitários: representações e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses*. Tese de Doutoramento. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Oliveira, Sidinei R. e Piccinini, Valmíria C. (2011). Mercado de trabalho: múltiplos (des)entendimentos. *Revista de Administração Pública*. 45(5). pp. 1517-1538.
- Pacheco, Elisabete; Santos, Isabel; Portela, Miguel; Sá, Carlos; Cerejeira, João (2012). *O desemprego dos diplomados da Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.
- Pais, José Machado (1990). A construção sociológica da juventude. *Análise Social*. vol. 105-106. Lisboa: ICS. pp. 139-165.

- Pais, José Machado (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pais, José Machado (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar.
- Pais, José Machado (coord.) (1998). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: ICS.
- Parente, Cristina (1995). *Avaliação de impacto da formação sobre as trajetórias profissionais e a competitividade empresarial: um ensaio em empresas do sector têxtil do Vale do Ave*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISCTE.
- Parente, Cristina (2008). *Competências: formar e gerir pessoas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Parente, Cristina e Veloso, Luísa (2009). Trajetórias profissionais e precariedade no mercado de trabalho. In Carlos Manuel Gonçalves (coord.). *Licenciados, precariedade e família*. Porto. Estratégias Criativas. pp. 127-176.
- Passeron, Jean Claude (1982). L'inflation des diplomes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. *Revue Française de Sociologie*. XXIII. pp. 551-584.
- Passeron, Jean Claude (1983). La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo. *Educación y Sociedad*. nº 2, pp. 7-24.
- Passeron, Jean Claude (1989). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue Française de Sociologie*. XXXI. pp. 3-22.
- Paugam, Serge (1991). *La disqualification sociale: essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris: PUF.
- Paugam, Serge (2000). *Le Salarié de la Précarité. Les Nouvelles Formes de L'intégration Professionnelle*. Paris: PUF.
- Peixoto, João (1989). Alguns dados sobre o ensino superior. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 27/28. pp. 167-188.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Philippe (2005). *Escola e Cidadania: O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Place, Dominique e Vincent, Bruno (2009). L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences. *Economie et statistique*, volume CCCCXXIV. nº1. pp. 125-147.

- Pont B. e Werquin P. (2001). Les compétences pour l'économie du savoir. *Analyse des politiques d'éducation*. Paris: OCDE.
- Portugal, Pedro (2003). Emprego, salários e condições de trabalho. *Portugal Social*. pp. 113-135.
- Pourcel, Patrice (2002). *Le chômage*. Paris: Bréal.
- Prokou, Eleni (2008). The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe. *Higher Education in Europe*. vol. 33, (4). pp. 388-394.
- Ragin, Charles C. (1994). *Constructing social research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ramos, Marise Nogueira (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*. vol. 23. 8. pp. 401-422.
- Rebelo, Glória (2004). Novas tecnologias, flexibilidade e emprego. In Glória Rebelo e Paulo Almeida. *A era da competência*. Lisboa: Editora RH. Lda. pp. 23-47.
- Reis, José (1992). *Os espaços da indústria*. Porto: Edições Afrontamento.
- Resende, José e Vieira, Maria Manuel (1992). Entre a autonomia e a dependência. A realidade do sistema de ensino superior politécnico em Portugal. *Sociologia – Problemas e Práticas*. nº 11. pp. 89-110.
- Ritzer, George e Smart, Barry (edit.) (2001). *Handbook of social theory*. London: Sage Publications.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2012). *Profissões*. Porto: Almedina.
- Rodrigues, Maria João (1988). *O sistema de emprego em Portugal. Crises e mutações*. Lisboa: D. Quixote.
- Romão, Ana (2004). *A inserção profissional dos jovens diplomados no Algarve*. Faro: FJ/DA.
- Ropé, Françoise e Tanguy, Lucy (1994). *Savoirs et compétences - De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: Editions l'Harmattan.
- Rosa, Maria João V. e Chitas, Paulo (2010). *Portugal: os números*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Rosas, Fernando (1994). *O Estado Novo (1926-1974)*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Rose, José (1984). *Enquête de l'emploi*. Paris: Economica.
- Rose, José (1996). L'organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports du travail et d'emploi. *Sociologie du Travail*. nº 1. pp. 63-79.

- Rose, José (1998). *Les jeunes face à l'emploi*. Desclée de Brouwer.
- Rose, Michael (1999). Explaining and forecasting job satisfaction: the contribution of occupational profiling. *Working Paper 3: ESRC Future of Work Programme*. Swindon: ESRC.
- Rose, Michael (2003). Good deal, bad deal? Job satisfaction in occupations. *Work, Employment and Society*. 17(3). pp. 05-532.
- Roussel, Patrice (1996). *Rémunération, motivation et satisfaction au travail*. Paris: Economica.
- Ryan, Paul; Garonna, Paolo; Edwards, Richard C. (1991). *The Problem of Youth: The Regulation of Youth Employment and Training in Advanced Economies*. Londres: Mac-millan.
- Sainsaulieu, Renaud (1988). *L'identité au travail. Les effects culturels de l'organisation*. Paris: PFNSP.
- Sainsaulieu, Renaud (2003). *Pourquoi j'irais travailler*. Eyrolles.
- Santos, Félix R. (1991) *Redes sociales y mercado de trabajo. Elementos para una teoria del capital relacional*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Santos, Miguel Baião (2010). Inserção no Mercado de Trabalho e Formação Profissional. Guia Teórico para Decisores. *SOCIUS Working Papers*. nº 05/2010. Lisboa: SOCIUS/ISEG.
- Santos, Boaventura de Sousa (1990). *O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (1993). O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. In B. de S. Santos (org.). *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 15-56.
- Santos, Boaventura de Sousa (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Saúde, Sandra (2005). *Percursos de Inserção profissional dos Diplomados do Ensino Superior Politécnico*. Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Saúde, Sandra (2008). *Empregabilidade e percursos de inserção profissional: os diplomados no ensino superior politécnico*. Tese de doutoramento. Algarve: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Algarve.
- Schomburg, Harald e Teichler, Ulrich (2006). *Higher education and graduate employment in Europe*. New York: Springer.

- Schwartz, Bertrand (1981). *L 'Insertion Professionnelle et Sociale des Jeunes*. Paris: La Documentation Française.
- Sebastião, João (2007). *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*. Tese de doutoramento. Lisboa: ISCTE.
- Seixas, Ana Maria (2003). *Políticas educativas e ensino superior em Portugal. A inevitável presença do Estado*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Sennet, Richard (2001). *A corrosão do carácter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- Serralheiro, José Paulo (Org.) (2005). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores em Portugal*. Porto: Profedições.
- Sewell, P. e Dacre Pool, L. (2010). Moving from conceptual ambiguity to operational clarity. Employability, enterprise and entrepreneurship in higher education. *Education & Training*. 52 (1). pp. 89-94.
- SichermanI, Nachum e Gallor, Oded (1990). A Theory of Career Mobility. *Journal of Political Economy*. vol. 98. nº. 1. pp. 160-192.
- Silva, Manuel (2007). A Educação num contexto de hegemonia ideológica neoliberal. *Currículo sem fronteiras*. v. 7. nº 1. pp. 206-242.
- Silva, Rui Brites (1998). Para una análisis de la satisfacción com el trabajo. *Sociologia, Problemas e Práticas*. nº 26. pp. 149-178.
- Simão, José Veiga; Santos, Sérgio Machado dos; Costa, António Almeida (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- Simão, José Veiga e Costa, António Almeida (2000). *O Ensino Politécnico em Portugal*. Lisboa: Report.
- Singly, François e Martuccelli, Danilo (2009). *Les sociologies de l'individu*. Paris: Éd. A. Colin.
- Soete, Luc (2000). A economia baseada no conhecimento num mundo globalizado: Desafios e potencial. In R. Boyer [et al.] *Para uma Europa da inovação e do conhecimento*. Oeiras: Celta Editora. pp. 3-31.
- Sousa, Luís (2010). *Diplomas e (Des)Emprego: um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Spector, Paul E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. California: Sage.
- Spence, Michael (1973). Job market signalling. *Quarterly Journal of Economics*. 87, 3. pp. 335-374.

- Stigler, George J. (1962). Information in the labor market. *Journal of Political Economy*. pp. 94-105.
- Stoer, Stephen (1986). *Educação e mudança social em Portugal 1970-1980. Uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen; Stoleroff, Alan; Correia, José Alberto (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica de acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 29. pp 11-53.
- Stoer, Stephen [et al.] (orgs) (2001). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen e Magalhães, António (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stroobants, Marcelle (1993). *Savoir-faire et compétences au travail: une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Institut de Sociologie de la Université de Bruxelles.
- Stroobants, Marcelle (1994). La visibilité des compétences. In F. Ropé e L. Tanguy. *Savoirs et compétences - De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: Editions l'Harmattan. pp. 175-203.
- Sue, Valerie M. e Ritter, Lois A. (2007). *Conducting online surveys*. Sage Publications.
- Tanguy, Lucy (1986). *L'introuvable relation formation/emploi*. Paris: Documentation Française.
- Tanguy, Lucy (1994). Compétences et intégration sociale dans l'entreprise. In F. Ropé e L. Tanguy. *Savoirs et compétences - De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: Editions l'Harmattan. pp. 205-235.
- Teichler, Ulrich (2001). Mass higher education and the need for new responses. *Tertiary Education and Management*. Vol. 7. pp. 3-7.
- Teichler, Ulrich (2005). *Graduados y empleo: investigación, metodología e resultados*. Madrid: Miño y Dávila.
- Teichler, Ulrich (2009). *Higher Education and the World of Work*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Teichler, Ulrich, ed. (2007). *Careers of University Graduates*. New York: Springer.
- Teixeira, Leonor (2008). *Trajectórias e cenários de inserção profissional de diplomados em Educação Social do Ensino Superior Politécnico: pontes e vazios na relação entre percursos de formação e percursos de inserção profissional*.

- Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Teodoro, António (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, António (2003). *Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, António e Aníbal, Graça (2008). A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo na política educativa em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*. nº 10. pp. 3-26.
- Thierry, H. e Koopman-Iwema, A. M. (1984). Motivation and satisfaction. In Pj, D. Drenth, H. Thierry, Pj Wilems e C. J. De Wooff (eds.). *Handbook of work and organizacional psychology*. vol. 1. Chichester: John Wiley & Sons. pp. 130-174.
- Thurman, J. (1977). La satisfaction au travail: aperçu international. *Revue Internationale du travail*. vol. 116. nº 3.
- Thurow, Lester C. (1975). *Generating inequality: mechanics of distribution in the US economy*. New York: Basic Books.
- Tomlinson, Michael (2012). Graduate Employability: A Review of Conceptual and Empirical Themes. *Higher Education Policy*. 25. pp. 407-431.
- Trottier, Claude (1997). Les représentations de l’insertion professionnelle chez les diplômés de l’université. *Formation Emploi*. 58. pp. 61-77.
- Trottier, Claude (2005). L’analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l’éducation: vers une recomposition du champ d’études? *Éducation et Sociétés*. nº 16. pp. 77-97.
- Trottier, Claude; Perron, Madeleine; Diambomba, Miala (1995). *Les cheminements scolaires et l’insertion professionnelle des étudiants de l’université*. Sainte-Foy: Presses de l’Université Laval.
- Tsang, Mun C. e Levin, Henry M. (1985). The Economics of Overeducation. *Economics of Education Review*. vol. 4. nº 2. pp. 93-104.
- Turner, Bryan (1996). *Teoria Social*. Lisboa: Difel Editora.
- Turner, Bryan S. (edit.) (2007). *The New Blackwell Companion to Social Theory*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Urbano, Cláudia (2008). O ensino politécnico – (re)definição e (re)posicionamento no panorama da formação superior em Portugal. In *Mundos sociais: saberes e práticas*. VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa: APS.



- Urbano, Cláudia (2011). A (Id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal. Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*. nº 66. pp. 95-115.
- Vala, Jorge (2000). Mudanças nos valores associados ao trabalho e satisfação com o trabalho. In Manuel Villaverde Cabral [et al.]. *Trabalho e Cidadania*. Lisboa: ICS. pp. 73-96.
- Varejão, José e Dias, Mónica Costa (2012). *Estudo de avaliação das políticas ativas de emprego*. Porto: FEP.
- Vaz, Isabel Faria (1997). *As formas atípicas de emprego e a flexibilidade do mercado de trabalho*. Lisboa: MQE.
- Veloso, Luísa (2009). *Aprendizagem e identificação: o espaço das empresas - estudo sociológico num grupo empresarial português*. Porto: Edições Afrontamento.
- Veloso, Hernâni; Costa, António F.; Lopes, João T. (2010). *Factores, representações e práticas institucionais de promoção do sucesso escolar no ensino superior*. Porto: Universidade do Porto.
- Vernières, Michel (coord.) (1997). *L'insertion professionnelle*. Paris: Economica.
- Vieira, Carlos e Santos, Manuela (2001a). *Estudo de análise do Inquérito aos licenciados em Matemática Aplicada*. Évora: Pró-Reitoria para a Avaliação Institucional e Política de Qualidade/ UE.
- Vieira, Carlos e Santos, Manuela (2001b). *Estudo de análise do Inquérito aos licenciados em Biologia*. Évora: Pró-Reitoria para a Avaliação Institucional e Política de Qualidade/ UE.
- Vieira, Maria Manuel (1986). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: contributo para o conhecimento da sua população discente. *Revista de Educação*. 1. pp. 37-51.
- Vieira, Maria Manuel (1995). Transformação recente no campo do ensino superior. *Análise Social*. Vol. XXX (131-132). pp. 315-373.
- Vincens, Jean (1997). L'insertion professionnelle des jeunes: à la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation et Emploi*. n.º 60. pp. 21-36.
- Vincens, Jean (1998). L'insertion professionnelle des jeunes: quelques réflexions théoriques. *Formation et Emploi*. n.º 61. pp. 59-72.
- Yin, Robert K. (2009). *Case study research: design and methods*. Califórnia: Sage Publications.

- Wagenaar, Robert e González, Julia (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process: an introduction*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Wagner, Peter (1996). *Liberté et discipline. Les deux crises de la modernité*. Paris: Métailié.
- Wolniak, Gregory C. e Pascarella, Ernest T. (2005). The effects of college major and job field congruence on job satisfaction. *Journal of Vocational Behaviour*. nº 67. 2. pp. 233-251.
- Woodruffe, C. (1991). Competent by any other name. *Personnel Management*, 23, 9. pp. 30-33.
- Zarifian, Philippe (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Ed. Atlas.
- Zarifian Philippe (2005). *Compétences et stratégies d'entreprise*. Paris: Editions Liaison.

### **Legislação consultada**

- Decreto-Lei nº. 402/73, de 11 de agosto.
- Decreto-Lei nº. 830/74, de 31 de dezembro.
- Decreto-Lei nº. 313/75, de 26 de junho.
- Decreto-Lei nº. 327/76, de 06 de maio.
- Decreto-Lei nº. 513-T/79, de 26 de dezembro.
- Decreto-Lei nº. 303/80, de 16 de agosto.
- Decreto-Lei nº. 354/88, de 12 de outubro.
- Decreto-Lei nº. 296-A/98, de 25 de outubro.
- Decreto-Lei nº. 46/85, de 22 de novembro.
- Decreto-Lei nº. 264/99, de 14 de julho.
- Lei nº. 5/73, de 25 de julho.
- Lei nº. 46/86, de 14 de outubro.
- Lei nº. 54/90, de 05 de setembro.
- Lei nº. 304/94, de 19 de dezembro.
- Lei nº. 20/2000, de 23 de agosto.
- Lei nº. 99/2001, de 28 de março.
- Lei nº. 49/2005, de 30 de agosto.

## **APÊNDICES**



## **APÊNDICE A**

### **Inquérito aos diplomados**



FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO  
PORTO

**INQUÉRITO AOS LICENCIADOS DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE VIANA DO  
CASTELO**

1- Qual a Escola do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) em que obteve o curso?  
(**resposta obrigatória**)

ESA – Escola Superior Agrária de Ponte de Lima  
ESCE – Escola Superior de Ciências Empresariais de Valença  
ESE – Escola Superior de Educação de Viana do Castelo  
ESENF – Escola Superior de Enfermagem  
ESTG – Escola Superior de Tecnologia

2- Indique o seu curso: (**resposta obrigatória**)

<i><b>Escola</b></i>	<i><b>Curso Superior</b></i>
<b>ESA</b>	Agricultura
	Engenharia Agro-Pecuária
	Horticultura
	Engenharia do Ambiente e dos Recursos Rurais
	Engenharia Hortícola e Paisagista
	Engenharia Agrária
	Engenharia e Marketing Agro-Alimentares
	Engenharia do Ambiente e dos Recursos Rurais
	Engenharia Agronómica
	Engenharia do Ambiente
<b>ESCE</b>	Informática Empresarial
	Informática de Gestão
<b>ESE</b>	Educação de Infância
	Ensino Básico - 1.º Ciclo
	Professores do 2.º Ciclo Ens. Básico, var. de Educ Visual e Tecnológica
	Professores do Ensino Básico, var. de Educação Física
	Professores do Ensino Básico, var. de Educação Musical
	Professores do Ensino Básico, var. de Mat e Ciências da Natureza
	Professores do Ensino Básico, var. de Português e Francês
	Professores do Ensino Básico, var. de Português e Inglês
<b>ESENF</b>	Enfermagem
<b>ESTG</b>	Engenharia da Computação Gráfica
	Turismo
	Artes, Comunicação e Design, variante de Design Paisagístico
	Engenharia e Design do Produto
	Design do Produto
	Engenharia Alimentar
	Engenharia Cerâmica
	Engenharia Civil e do Ambiente
	Engenharia da Computação Gráfica e Multimédia
	Engenharia de Sistemas de Informação
	Engenharia Electrónica e Redes de Computadores
	Engenharia Química
	Gestão
	Turismo
	Engenharia Informática

**Começamos o inquérito por solicitar que nos indique alguns dados sociodemográficos sobre si e a sua família**

3- Sexo: Feminino \_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_

4- Qual a sua idade? \_\_\_\_ anos

5- Qual o seu estado civil?

Solteiro(a)

Casado(a)

União de Facto

Divorciado(a) ou Separado(a)

Viúvo(a)

6- Qual o concelho onde nasceu? (no caso de ter nascido no estrangeiro indique o país)  
**(resposta obrigatória)**

6A. Era esse o concelho onde residia antes de ingressar no IPVC? **(resposta obrigatória)**

Sim *Passar para a questão 7*  
Não *Passar para a questão 6B*

6B- Se não, qual o concelho onde residia? (no caso de residir no estrangeiro indique o país)

7- Qual o concelho onde reside atualmente? (no caso de residir no estrangeiro indique o país)

8- Qual a atual condição perante o trabalho dos seus familiares? **(Indique a última no caso dos seus familiares terem falecido)**

	Pai	Mãe	Cônjuge (casado ou em união de facto)
Exerce uma profissão			
Desempregado(a)			
Estudante (a tempo inteiro)			
Formando(a)/estagiário(a) (a tempo inteiro)			
Ocupa-se exclusivamente das tarefas do lar			
Reformado(a)			
Incapacitado(a) para o trabalho			
Outra situação. Qual?			



9- Se os seus familiares exercem uma profissão, indique qual a profissão, de modo mais pormenorizado possível.

No caso de atualmente não exercerem uma profissão, mas que o tenham feito no passado, indique a última profissão (*mesmo no caso de terem falecido*).

Pai	Mãe	Cônjuge (casado ou em união de facto)

- Se os seus familiares não exercem ou exerceram uma profissão, **passar para a questão 11.**

10- Em que situação os seus familiares exercem ou exerceram essa profissão?

	Pai	Mãe	Cônjuge (casado ou em união de facto)
Trabalhador por conta própria com empregados			
Trabalhador por conta própria sem empregados			
Trabalhador por conta de outrem			
Trabalhador familiar não remunerado			

11- Qual o nível de escolaridade completo dos seus familiares (**indique igualmente no caso de já terem falecido**):

	Pai	Mãe	Cônjuge (casado ou em união de facto)
Não sabe ler nem escrever			
Sabe ler e escrever sem grau de ensino			
Ensino Básico – 1º ciclo (ensino primário ou 4ª classe)			
Ensino Básico – 2º ciclo (ensino preparatório ou equivalente)			
Ensino Básico – 3º ciclo (9º ano, antigo 5º ano do liceu, curso comercial, industrial ou equivalente)			
Ensino Secundário (12º ano, propedêutico, curso liceal, antigo 7º ano do liceu ou equivalente)			
Bacharelato			
Licenciatura			
Mestrado			
Doutoramento			

12- Indique a sua situação profissional atual (*assinale unicamente um item*)? (resposta obrigatória)

Empregado (a tempo inteiro ou a tempo parcial)

É trabalhador estudante?

Sim Não

Desempregado(a) à procura de novo emprego

Desempregado(a) à procura do primeiro emprego regular

Exclusivamente estudante

de licenciatura

de mestrado

de doutoramento

de outro tipo de pós-graduação

Exclusivamente em Formação profissional

Frequenta exclusivamente um estágio profissional

Ocupa-se exclusivamente das tarefas domésticas

Reformado(a)/ pensionista

Incapacitado(a) para o trabalho

Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

**As questões seguintes referem-se ao seu percurso escolar**

13- Qual foi a via de acesso ao curso que concluiu no IPVC? (*indique unicamente uma*)

Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior (12º ano)

Exame Ad-hoc

Regimes Especiais de ingresso

Transferência de estabelecimento

Mudança de curso

Titular de curso médio/curso superior

Outra. Qual? \_\_\_\_\_ -

14- O curso que concluiu no IPVC foi a sua 1ª opção aquando o acesso ao ensino superior? (resposta obrigatória)

Sim	<i>Passar para a questão 16</i>
Não	<i>Passar para a questão 15</i>

15- Qual foi a sua 1ª opção? (indique)

Estabelecimento de ensino	
Curso	

16- Indique o grau de importância que atribuiu a cada um dos seguintes aspetos para ter optado pelo ingresso ao Ensino Superior:

	Nada Importante				Muito importante
Influência dos pais					
Influência dos amigos					
Realização pessoal					
Prestígio social associado à posse de um diploma do ensino superior					
Possibilidade de progressão na carreira profissional					
Aquisição de novos conhecimentos e competências					
Gosto pelo estudo					
Maior probabilidade de vir a ter um emprego mais qualificado e bem remunerado					

17- Diga-nos, por favor, o grau de importância de cada um dos seguintes fatores para o seu ingresso no IPVC:

	Nada importante				Muito importante
Proximidade da sua área de residência					
Preferência regional a candidatos do distrito					
Boas instalações e equipamentos					
Inexistência de recursos financeiros para frequentar outra instituição de ensino superior					
Influência dos pais					
Influência dos amigos					
Boas oportunidades de emprego					
Gosto pelas matérias do curso					
Curso com uma componente prática e profissionalizante					
Prestígio do curso e qualidade dos professores					
Funcionamento em regime pós-laboral					
Média de acesso acessível					
Possibilidade de exercer a profissão que então desejava					
Por não existir no IPVC o curso que desejava					
Curso não muito exigente em termos de estudo					

18- Face ao curso em que se diplomou, diga-nos o seguinte:

Ano letivo de ingresso	____/____ (resposta obrigatória)	
Ano letivo de conclusão	____/____ (resposta obrigatória)	Mês
Média final	(valores)	

**Nas questões seguintes iremos solicitar-lhe uma avaliação da sua formação académica no Instituto Politécnico de Viana do Castelo**

19- Como avalia globalmente o seu curso em termos do seu grau de dificuldade?

Muito baixo				Muito elevado
-------------	--	--	--	---------------

20- Como avalia o seu trabalho pessoal enquanto estudante do curso que frequentou no IPVC?

Mau				Muito bom
-----	--	--	--	-----------

21- Como avalia o seu curso no IPVC quanto aos seguintes aspetos:

0	Mau				Muito bom
Conhecimentos teóricos					
Conhecimentos técnicos					
Capacidades práticas					
Capacidades relacionais					
Desenvolvimento e enriquecimento pessoal					
Adequação às exigências do mercado de trabalho					

22 - Diga em que medida, a formação académica que obteve no seu curso no IPVC lhe possibilitou a aquisição e desenvolvimento dos seguintes conhecimentos e competências: **(resposta obrigatória)**

	Nada	Pouco	Muito
Trabalhar de forma independente / ser autónomo			
Organizar, planear e programar tarefas no tempo			
Disponibilidade para a aprendizagem contínua			
Preocupação com a qualidade			
Pensar logicamente, ponderar as evidências, avaliar criticamente as ideias e os factos			
Identificar e resolver problemas			
Polivalência/ flexibilidade de funções			
Aplicação de conhecimentos (teóricos, técnicos, operacionais) em novas situações			
Preparação de dossiers e relatórios			
Análise e síntese de informação			
Comunicar corretamente em língua portuguesa			
Comunicar corretamente numa ou mais línguas estrangeiras			
Negociação e argumentação			
Mediação de conflitos ou interesses			
Ter sentido crítico e autocrítico sobre a sua prática profissional			
Ter espírito de iniciativa, e capacidade para identificar novas oportunidades			
Lidar com fatores de incerteza na realização de tarefas e tomada de decisões			
Liderar, motivar e persuadir			

23- Caso tenha avaliado negativamente alguns dos itens acima mencionados, indique como procurou superar as lacunas correspondentes: **(resposta obrigatória)**

- Não superou		
	Sim	Não
- Com o auxílio de antigos professores do IPVC		
- Com o auxílio de colegas		
- Formação profissional (dentro ou fora da organização)		
- Formação académica		
- Autodidatismo		
- Outra		
Se sim, qual?		

24- De um modo geral, como avalia as condições de ensino que lhe foram oferecidas no IPVC:

Nada satisfeito				Muito satisfeito

25- Atualmente optaria por (*escolha unicamente um dos itens*):

Diplomar-se no mesmo curso e no IPVC

Diplomar-se em outro curso do IPVC

Diplomar-se no mesmo curso mas em outro estabelecimento de ensino superior

Diplomar-se em outro curso e em outro estabelecimento de ensino superior

26- De seguida apresentamos-lhe uma série de afirmações sobre o papel que considera ser o do IPVC. Indique a sua posição para cada uma delas:

	Nada importante				Muito importante
Produção e ensino dos conhecimentos científicos e técnicos					
Preparação para o exercício profissional					
Prestação de serviços à comunidade e de apoio ao desenvolvimento socioeconómico da região onde está inserido					
Transferência para o tecido económico dos conhecimentos científicos e tecnológicos					
Promoção e difusão do conhecimento científico e técnico e da cultura					
Promoção da integração socioeconómica dos seus alunos e diplomados					
Preparação de diplomados de acordo com as necessidades do mercado de trabalho					

**As questões que se seguem dizem respeito à sua situação ocupacional no seu último ano do curso em que se diplomou no Instituto Politécnico de Viana do Castelo**

27- Durante o último ano letivo do seu curso no IPVC foi: **(resposta obrigatória)**

Exclusivamente estudante

***Passar para a questão 55***

Estudante mas também exercia trabalhos ocasionais pelos quais recebia uma remuneração  
***Passar para a questão 28***

Estudante mas também exercia uma atividade profissional regular (não sendo um estágio curricular)  
***Passar para a questão 32***

28- Indique-nos quais **(unicamente os dois mais relevantes para si)**

---



---

29- Como obteve esses trabalhos ocasionais? **(se necessário escolha mais do que um item)**

Autoproposta

Proposta direta do empregador

Anúncio

Empresa de trabalho temporário

Familiares ou amigos

Colegas do seu curso

Professores do IPVC

Na sequência de estágio curricular

Outro. Qual?

30- Para a opção pela execução desses trabalhos ocasionais, qual o grau de importância que atribuiu a cada um dos seguintes aspetos:

	Nada importante				Muito importante
Adquirir experiência profissional					
Ganhar dinheiro para financiar a sua formação académica					
Contribuir para o orçamento da sua família					
Unicamente pelo desejo de ter uma atividade profissional					
Ganhar dinheiro para as suas despesas pessoais não relacionadas com o curso					

31- Na sua opinião esses trabalhos facilitaram a sua passagem para o emprego? **(resposta obrigatória)**

Sim

Não

***Passar para a questão 55***

31A- Se sim, porquê? **(resposta obrigatória)**

---

***Passar para a questão 55***

---

32- Qual a sua profissão enquanto trabalhador-estudante no último ano letivo do seu curso?  
(Indique com o máximo de pormenor)

---

33- Como era exercida essa profissão?

A tempo inteiro

A tempo parcial

34- Qual era o horário de trabalho semanal?

Menos de 20 horas

De 20 a 30 horas

De 31 a 40 horas

Mais de 40 horas

35- Qual era a sua situação laboral?

Trabalhador por conta própria com empregados

Trabalhador por conta própria sem empregados

Trabalhador por conta de outrem

Trabalhador familiar não remunerado

Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

36- Qual era o tipo de contrato de trabalho?

Contrato de trabalho sem termo (efetivo)

Contrato de trabalho a termo certo

Contrato de trabalho a termo incerto

Contrato de prestação de serviços/ Recibos verdes

Sem contrato

Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

37- Qual era o tipo de empresa ou organização onde exercia a sua atividade?

Administração Pública Central e Regional (escolas, tribunais, ministérios, etc.)

Administração Pública Local (Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, etc.)

Instituto público

Empresa privada

Empresa pública

Instituição Particular de Solidariedade Social

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

38- Qual era a dimensão da empresa ou organização em que trabalhava?

De 1 a 5 trabalhadores

De 6 a 10 trabalhadores

De 11 a 100 trabalhadores

De 101 a 500 trabalhadores

Mais de 500 trabalhadores

39- Qual era o setor de atividade onde se inseria a empresa ou organização?

Agricultura, produção animal, caça e silvicultura

Pesca

Indústrias Extrativas

Indústrias Transformadoras

Produção e distribuição de eletricidade, de gás e de água

Construção

Comércio por Grosso e a Retalho, reparação de veículos automóveis e de bens de uso pessoal e doméstico

Alojamento e restauração

Transportes e Armazenagem e Comunicações

Atividades financeiras  
 Atividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados às empresas  
 Administração pública, defesa e segurança social  
 Educação  
 Saúde e ação social  
 Outras atividades de serviços coletivos, sociais e pessoais

40- Qual era o rendimento líquido mensal auferido (em euros)?

Igual ou inferior a 400  
 De 401 a 700  
 De 701 a 1000  
 De 1001 a 1300  
 De 1301 a 1600  
 Igual ou superior a 1601

41- Após a conclusão do seu curso (*selecione unicamente um dos seguintes itens e siga a instrução apontada*): (resposta obrigatória)

Manteve-se sempre na mesma empresa ou organização até ao presente	<i>Passar para a questão 42</i>
Mudou para outra empresa ou organização (imediatamente ou não à conclusão do seu curso) onde permanece presentemente	<i>Passar para a questão 97</i>
Manteve-se na mesma empresa ou organização, mas posteriormente entrou na situação de desemprego.	<i>Passar para a questão 42</i>
Está na situação de desemprego há _____ meses	

42- Mudou de funções? (resposta obrigatória)

Sim  
 Não *Passar para a questão 44*

43- Se sim, quais as novas funções que passou a desempenhar?

44- Mudou de profissão? (resposta obrigatória)

Sim  
 Não *Passar para a questão 46*

45- Se sim, qual a nova profissão que passou a exercer?

46- Ascendeu na carreira profissional?

Sim  
 Não

47- Mudou de vínculo contratual? (resposta obrigatória)

Sim  
 Não *Passar para a questão 49*

48- Se sim, qual a natureza do novo vínculo contratual?

Contrato de trabalho sem termo (efetivo)  
 Contrato de trabalho a termo certo  
 Contrato de trabalho a termo incerto  
 Contrato de prestação de serviços/ Recibos verdes



Sem contrato  
 Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

49- Aumentou a sua remuneração mensal líquida? **(resposta obrigatória)**

Sim

Não

**Passar para a questão 51**

50- Se sim, para quanto? (em euros)

Igual ou inferior a 400

De 401 a 700

De 701 a 1000

De 1001 a 1300

De 1301 a 1600

Igual ou superior a 1601

51- Em termos globais como avalia a relação entre a formação académica que obteve no curso que concluiu no IPVC e o seu atual emprego (ou último emprego caso esteja desempregado): **(resposta obrigatória)**

Nunca usa os conhecimentos e competências adquiridas na licenciatura				Usa muito frequentemente os conhecimentos e competências adquiridas na licenciatura

52- Indique-nos qual o grau de utilização das competências abaixo indicadas, no desempenho do seu emprego **(resposta obrigatória)**

	Nada utilizado	Pouco utilizado	Muito utilizado
Trabalhar de forma independente / ser autónomo			
Organizar, planear e programar tarefas no tempo			
Disponibilidade para a aprendizagem contínua			
Preocupação com a qualidade			
Pensar logicamente, ponderar as evidências, avaliar criticamente as ideias e os factos			
Identificar e resolver problemas			
Polivalência/ flexibilidade de funções			
Aplicação de conhecimentos (teóricos, técnicos, operacionais) em novas situações			
Preparação de dossiers e relatórios			
Análise e síntese de informação			
Comunicar corretamente em língua portuguesa			
Comunicar corretamente numa ou mais línguas estrangeiras			
Negociação e argumentação			
Mediação de conflitos ou interesses			
Ter sentido crítico e autocrítico sobre a sua prática profissional			
Ter espírito de iniciativa, e capacidade para identificar novas oportunidades			
Lidar com fatores de incerteza na realização de tarefas e tomada de decisões			
Liderar, motivar e persuadir			

53- O seu trabalho pode ser realizado por outro indivíduo:

Unicamente com um curso na mesma área de educação da sua

Com um curso de outra área de educação.

Indique qual? \_\_\_\_\_

Com um curso de grau académico inferior ao seu

Com um curso de grau académico superior ao seu

54- Atualmente deseja: **(resposta obrigatória)**

Mudar de empresa ou organização

Sim

Não

Mudar de profissão

Sim

Não

***Passar para a questão 123***



**As seguintes questões referem-se ao acesso ao primeiro emprego regular após a conclusão do seu curso no Instituto Politécnico de Viana do Castelo**

55- Na procura do seu primeiro emprego enfrentou ou enfrenta dificuldades? (**resposta obrigatória**)

Sim *Passar para a questão 56*

Não *Passar para a questão 57*

56- Como avalia cada um dos seguintes aspetos em termos das dificuldades que sentiu ou ainda sente na procura do primeiro emprego?

	Nada importante				Muito importante
Não necessidade de licenciados com o seu curso pelas empresas e outras organizações					
Diminuta oferta de empregos na sua área geográfica de interesse					
Excesso de licenciados com o seu curso					
Não ter experiência profissional					
Inexistência de conhecimentos pessoais para aceder ao emprego					
Falta de empregos para licenciados com o seu curso					
Desconhecimento do curso por parte dos empregadores					
Fracas condições salariais oferecidas pelas empresas e outras organizações					
Inexistência de apoio na procura do emprego pelo IPVC					
Inexistência de apoio pelo Centro de Emprego					

57- Enquanto procurou o seu primeiro emprego executou trabalhos ocasionais e por curtos períodos de tempo? (**resposta obrigatória**)

Sim *Passar para a questão 58*

Não *Passar para a questão 61*

58- Indique-nos quais (unicamente os dois mais relevantes para si)

59- Como obteve esses trabalhos ocasionais? (se necessário escolha mais do que um item):

Autoproposta

Proposta direta do empregador

Familiares ou amigos

Colegas de curso

Professores do IPVC

Na sequência de estágio curricular

Outro. Qual?

60- Esses trabalhos facilitaram o seu acesso ao primeiro emprego? (**resposta obrigatória**)

Sim *Passar para a questão 60A*

Não *Passar para a questão 61*

60A – Se sim, porquê?

61- Após a conclusão do seu curso no IPVC (responda a um único item): **(resposta obrigatória)**

Acedeu ao primeiro emprego ao fim de ____ meses	<i>Passar para a questão 65</i>
Até ao momento ainda está à procura do primeiro emprego há ____ meses	<i>Passar para a questão 126</i>
Prosseguiu exclusivamente os estudos no ensino superior.	<i>Passar para a questão 62</i>
Frequentou exclusivamente um estágio profissional ou um curso de formação profissional	<i>Passar para a questão 65</i>

62- **(resposta obrigatória)**

**(poderá responder a mais que um item, se assim desejar)**

Curso	Em que instituição?	
Outra licenciatura <i>Passar para a questão 63</i>	IPVC	Em outro estabelecimento de ensino superior.
Mestrado <i>Passar para a questão 63</i>	IPVC	Em outro estabelecimento de ensino superior.
Doutoramento <i>Passar para a questão 63</i>	IPVC	Em outro estabelecimento de ensino superior.
Outro. Qual? _____ <i>Passar para a questão 63</i>	IPVC	Em outro estabelecimento de ensino superior.

63- Já terminou o curso? **(resposta obrigatória)**

	Sim	Não
Outra licenciatura		
Mestrado		
Doutoramento		
Outro		

64 – Entretanto aceitou ao primeiro emprego? **(resposta obrigatória)**

Sim	<i>Passar para a questão 65</i>
Não	<i>Passar para a questão 126</i>

**O conjunto de questões que se seguem reportam-se ao seu primeiro emprego. Refira-se unicamente ao emprego principal no caso de ter mais de que um emprego em simultâneo.**

65- Quando começou a procurar o seu primeiro emprego? **(resposta obrigatória)**

Nos últimos \_\_\_\_ meses antes de terminar a licenciatura.

Imediatamente após ter terminado a licenciatura.

\_\_\_\_ meses após ter terminado a licenciatura.

Não procurei.

Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

66- Em relação especificamente ao seu primeiro emprego, qual foi o meio que utilizou para o obter? **(escolha apenas um dos itens)**

Autoproposta

Proposta direta do empregador

Anúncio

Concurso público

Centro de Emprego e Formação Profissional

UNIVA do IPVC

Empresa de trabalho temporário

Familiares ou amigos

Colegas da licenciatura

Professores do IPVC

Instituições de formação profissional

Na sequência de um estágio curricular

Na sequência de um estágio profissional

Criou uma empresa ou começou a trabalhar como trabalhador independente

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

67- Qual a sua profissão nesse primeiro emprego? (Indique com o máximo de pormenor)

---

68- Para o desempenho desse emprego teve que realizar um curso de formação ou estágio profissional específicos (escolha unicamente um dos itens): **(resposta obrigatória)**

Sim. Realizou um curso de formação de \_\_\_\_ horas

***Passar para a questão 69***

Sim. Realizou um estágio profissional de \_\_\_\_ horas

***Passar para a questão 70***

Não.

***Passar para a questão 77***

69- Esse curso foi realizado e organizado pela empresa?

Sim

***Passar para a questão 71***

Não

***Passar para a questão 70***

70- Esse estágio foi solicitado por si?

Sim

Não

71- Qual a posição hierárquica/função que ocupava na organização?

Administrador ou equivalente

Diretor geral ou diretor

Chefe de serviço, de secção, de departamento ou equivalente

Técnico superior sem lugar de chefia

Especialista técnico sem lugar de chefia

Operador

Administrativo  
Indiferenciado  
Outra. Qual?

72- Como era exercida essa profissão?

A tempo inteiro  
A tempo parcial

73- Qual o horário de trabalho semanal?

Menos de 20 horas  
De 20 a 30 horas  
De 31 a 40 horas  
Mais de 40 horas

74- Qual a sua situação laboral?

Trabalhador por conta própria com empregados  
Trabalhador por conta própria sem empregados  
Trabalhador por conta de outrem  
Trabalhador familiar não remunerado  
Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

75- Qual o tipo de contrato de trabalho?

Contrato de trabalho sem termo (efetivo)  
Contrato de trabalho a termo certo  
Contrato de trabalho a termo incerto  
Contrato de prestação de serviços/ Recibos verdes  
Sem contrato  
Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

76- Qual o tipo de empresa ou organização onde exercia a sua profissão?

Administração Pública Central e Regional (escolas, tribunais, ministérios, etc.)  
Administração Pública Local (câmaras municipais, juntas de freguesia, etc)  
Empresa pública  
Instituto público  
Empresa privada  
Cooperativa  
Instituição Particular de Solidariedade Social  
Outro. Qual? \_\_\_\_\_

77- Qual a dimensão dessa empresa ou organização?

De 1 a 5 trabalhadores  
De 6 a 10 trabalhadores  
De 11 a 100 trabalhadores  
De 101 a 500 trabalhadores  
Mais de 500 trabalhadores

78- Qual o setor de atividade dessa empresa ou organização?

Agricultura, produção animal, caça e silvicultura  
Pesca  
Indústrias Extrativas  
Indústrias Transformadoras  
Produção e distribuição de eletricidade, de gás e de água  
Construção  
Comércio por Grosso e a Retalho, reparação de veículos automóveis e de bens de uso pessoal e doméstico

Alojamento e restauração  
 Transportes e Armazenagem e comunicações  
 Atividades financeiras  
 Atividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados às empresas  
 Administração pública, defesa e segurança social  
 Educação  
 Saúde e ação social  
 Outras atividades de serviços coletivos, sociais e pessoais

79- Qual o rendimento líquido mensal auferido (em euros)?

Igual ou inferior a 400  
 De 401 a 700  
 De 701 a 1000  
 De 1001 a 1300  
 De 1301 a 1600  
 Igual ou superior a 1601

80- Qual o concelho do seu local de trabalho (no caso de trabalhar no estrangeiro indique o país):

---

81- Em termos globais como avalia a relação entre a formação que obteve no curso que concluiu no IPVC e o seu emprego: **(resposta obrigatória)**

Nunca usa os conhecimentos e competências adquiridas na licenciatura				Usa muito frequentemente os conhecimentos e competências adquiridas na licenciatura

82- Indique-nos qual o grau de utilização das competências abaixo indicadas, no desempenho do seu primeiro emprego **(resposta obrigatória)**

	Nada utilizado	Pouco utilizado	Muito utilizado
Trabalhar de forma independente / ser autónomo			
Organizar, planear e programar tarefas no tempo			
Disponibilidade para a aprendizagem contínua			
Preocupação com a qualidade			
Pensar logicamente, ponderar as evidências, avaliar criticamente as ideias e os factos			
Identificar e resolver problemas			
Polivalência/ flexibilidade de funções			
Aplicação de conhecimentos (teóricos, técnicos, operacionais) em novas situações			
Preparação de dossiers e relatórios			
Análise e síntese de informação			
Comunicar corretamente em língua portuguesa			
Comunicar corretamente numa ou mais línguas estrangeiras			
Negociação e argumentação			
Mediação de conflitos ou interesses			

Ter sentido crítico e autocrítico sobre a sua prática profissional			
Ter espírito de iniciativa, e capacidade para identificar novas oportunidades			
Lidar com fatores de incerteza na realização de tarefas e tomada de decisões			
Liderar, motivar e persuadir			

83- O seu trabalho pode ser realizado por outro indivíduo:

- Unicamente com um curso na mesma área de educação da sua
- Com uma licenciatura de outra área de educação. Indique qual: \_\_\_\_\_
- Com um título académico inferior ao seu
- Com um título académico superior ao seu

84- Mantém-se atualmente nesse emprego? (**resposta obrigatória**)

- Sim Permanece nele há \_\_\_\_\_ meses **Passar para a questão 85**
- Não Permaneceu nesse emprego durante \_\_\_\_\_ meses. **Passar para a questão 88**

85- Atualmente deseja:

- Mudar de empresa ou organização
  - Sim
  - Não
- Mudar de profissão
  - Sim
  - Não

86- Considera que poderá deixar o seu emprego nos próximos 12 meses? (**resposta obrigatória**)

Sim	<b>Passar para a questão 87</b>
Não	<b>Passar para a questão 123</b>

87- Indique a razão principal (escolha unicamente um item) (**resposta obrigatória**)

- Finalização do contrato a termo certo
- Falência da empresa
- Despedimento coletivo
- Despedimento individual por iniciativa da entidade empregadora
- Despedimento individual por iniciativa própria
- Rescisão contratual por mútuo acordo

**Passar para a questão 123**

88- Qual a razão para ter saído desse emprego (escolha unicamente um dos itens):

- Cessaçã do contrato a termo certo
- Falência da empresa
- Despedimento coletivo
- Despedimento individual por justa causa
- Despedimento individual por iniciativa própria
- Rescisão contratual por mútuo acordo
- Cessaçã do contrato de prestação de serviços

89- Encontrou posteriormente outro emprego?

- Sim. Mas estive desempregado por um período de \_\_\_\_ meses
- Não. Ainda está procura de emprego há \_\_\_\_ meses.



90- Durante o período de procura de novo emprego realizou trabalhos ocasionais? **(resposta obrigatória)**

Sim ***Passar para a questão 91***

Não ***Passar para a questão 92***

91- Se sim, refira quais (os dois mais relevantes)

---

92- Durante o período de procura de novo emprego frequentou cursos de formação profissional?

Sim

Não

93- Desde a conclusão da licenciatura até à atualidade, quantos empregos teve contando com o primeiro?

---

94- Quantos destes empregos foram:

94A- Em termos de horário de trabalho

	Número
A tempo inteiro	
A tempo parcial	

94B- Em termos de natureza do contrato de trabalho

	Número
Contrato de trabalho sem termo (efetivo)	
Contrato de trabalho a termo certo	
Contrato de trabalho a termo incerto	
Contrato de prestação de serviços/ Recibos verdes	
Sem contrato	

95- Quantas vezes esteve desempregado(a) depois de ter saído do seu primeiro emprego regular?

Nenhuma

Uma vez

Duas vezes

Três vezes

Quatro vezes ou mais

96- Até ao momento, quanto tempo esteve desempregado(a)? (aponte aproximadamente, somando os vários períodos de desemprego e não inclua o tempo que esteve à procura do primeiro regular) \_\_\_\_\_ meses

**O conjunto de questões que se segue reporta-se ao seu emprego atual (ou último no caso de estar desempregado). Refira-se unicamente ao emprego principal no caso de ter mais de que um emprego em simultâneo.**

97- Que meios utilizou para obter o seu atual emprego?

Autoproposta

Proposta direta do empregador

Anúncio

Concurso público

Centro de Emprego e Formação Profissional

UNIVA do IPVC

Empresa de trabalho temporário

Familiares ou amigos  
Colegas da licenciatura  
Professores do IPVC  
Instituições de formação profissional  
Na sequência de um estágio curricular  
Na sequência de um estágio profissional  
Criou uma empresa ou começou a trabalhar como trabalhador independente  
Outro. Qual? \_\_\_\_\_

98- Qual a sua profissão no emprego atual? (Indique com o máximo de pormenor)

---

99- Para o desempenho desse emprego teve que realizar um curso de formação ou estágio profissional específicos (escolha unicamente um dos itens): **(resposta obrigatória)**

Sim. Realizou um curso de formação de \_\_\_\_ horas      ***Passar para a questão 100***  
Sim. Realizou um estágio profissional de \_\_\_\_ horas      ***Passar para a questão 101***  
Não.      ***Passar para a questão 102***

100- Esse curso foi realizado e organizado pela empresa?

Sim      ***Passar para a questão 102***  
Não

101- Esse estágio foi solicitado por si?

Sim  
Não

102- Qual a posição hierárquica/função que ocupa na organização?

Administrador ou equivalente  
Diretor geral ou diretor  
Chefe de serviço, de secção, de departamento ou equivalente  
Técnico superior sem lugar de chefia  
Especialista técnico sem lugar de chefia  
Operador  
Administrativo  
Indiferenciado  
Outra. Qual? \_\_\_\_\_

103- Como é exercida essa profissão?

A tempo inteiro  
A tempo parcial

104- Qual é o horário de trabalho semanal?

Menos de 20 horas  
De 20 a 30 horas  
De 31 a 40 horas  
Mais de 40 horas

105- Qual é a sua situação laboral?

Trabalhador por conta própria com empregados  
Trabalhador por conta própria sem empregados  
Trabalhador por conta de outrem  
Trabalhador familiar não remunerado  
Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

106- Qual é o tipo de contrato de trabalho?

Contrato de trabalho sem termo (efetivo)

Contrato de trabalho a termo certo  
Contrato de trabalho a termo incerto  
Contrato de prestação de serviços/ Recibos verdes  
Sem contrato  
Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

107- Qual é o tipo de empresa ou organização onde exerce a sua profissão?  
Administração Pública Central e Regional (escolas, tribunais, ministérios, etc.)  
Administração Pública Local (câmaras municipais, juntas de freguesia, etc)  
Empresa pública  
Instituto público  
Empresa privada  
Cooperativa  
Instituição Particular de Solidariedade Social  
Outro. Qual? \_\_\_\_\_

108- Qual é a dimensão dessa empresa ou organização?  
De 1 a 5 trabalhadores  
De 6 a 10 trabalhadores  
De 11 a 100 trabalhadores  
De 101 a 500 trabalhadores  
Mais de 500 trabalhadores

109- Qual é o setor de atividade dessa empresa ou organização?  
Agricultura, produção animal, caça e silvicultura  
Pesca  
Indústrias Extrativas  
Indústrias Transformadoras  
Produção e distribuição de eletricidade, de gás e de água  
Construção  
Comércio por Grosso e a Retalho, reparação de veículos automóveis e de bens de uso pessoal e doméstico  
Alojamento e restauração  
Transportes e Armazenagem e comunicações  
Atividades financeiras  
Atividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados às empresas  
Administração pública, defesa e segurança social  
Educação  
Saúde e ação social  
Outras atividades de serviços coletivos, sociais e pessoais

110- Qual é o rendimento líquido mensal auferido (em euros)?  
Igual ou inferior a 400  
De 401 a 700  
De 701 a 1000  
De 1001 a 1300  
De 1301 a 1600  
Igual ou superior a 1601

111- Qual o concelho do seu local de trabalho (no caso de trabalhar no estrangeiro indique o país):

\_\_\_\_\_

112- Em termos globais como avalia a relação entre a formação que obteve no curso que concluiu no IPVC e o seu emprego atual: **(resposta obrigatória)**

Nunca usa os conhecimentos e competências adquiridas na licenciatura				Usa muito frequentemente os conhecimentos e competências adquiridas na licenciatura

113- Indique-nos qual o grau de utilização das competências abaixo indicadas, no desempenho do seu emprego atual **(resposta obrigatória)**

	Nada utilizado	Pouco utilizado	Muito utilizado
Trabalhar de forma independente / ser autónomo			
Organizar, planear e programar tarefas no tempo			
Disponibilidade para a aprendizagem contínua			
Preocupação com a qualidade			
Pensar logicamente, ponderar as evidências, avaliar criticamente as ideias e os factos			
Identificar e resolver problemas			
Polivalência/ flexibilidade de funções			
Aplicação de conhecimentos (teóricos, técnicos, operacionais) em novas situações			
Preparação de dossiers e relatórios			
Análise e síntese de informação			
Comunicar corretamente em língua portuguesa			
Comunicar corretamente numa ou mais línguas estrangeiras			
Negociação e argumentação			
Mediação de conflitos ou interesses			
Ter sentido crítico e autocrítico sobre a sua prática profissional			
Ter espírito de iniciativa, e capacidade para identificar novas oportunidades			
Lidar com fatores de incerteza na realização de tarefas e tomada de decisões			
Liderar, motivar e persuadir			

114- O seu trabalho pode ser realizado por outro indivíduo:

Unicamente com um curso na mesma área de educação da sua

Com uma licenciatura de outra área de educação. Indique qual: \_\_\_\_\_

Com um título académico inferior ao seu

Com um título académico superior ao seu

115- Mantém-se atualmente nesse emprego? **(resposta obrigatória)**

Sim Permanece nele há \_\_\_\_\_ meses **Passar para a questão 116**

Não Permaneceu nesse emprego durante \_\_\_\_\_ meses. **Passar para a questão 119**

116- Atualmente deseja:

- Mudar de empresa ou organização  
 Sim  
 Não  
 Mudar de profissão  
 Sim  
 Não

117- Considera que poderá deixar o seu emprego nos próximos 12 meses? (**resposta obrigatória**)

Sim	<b><i>Passar para a questão 118</i></b>
Não	<b><i>Passar para a questão 123</i></b>

118- Indique a razão principal (escolha unicamente um item) (**resposta obrigatória**)

- Finalização do contrato a termo certo  
 Falência da empresa  
 Despedimento coletivo  
 Despedimento individual por iniciativa da entidade empregadora  
 Despedimento individual por iniciativa própria  
 Rescisão contratual por mútuo acordo

***Passar para a questão 123***

119- Qual a razão para ter saído desse emprego (escolha unicamente um dos itens):

- Cessação do contrato a termo certo  
 Falência da empresa  
 Despedimento coletivo  
 Despedimento individual por justa causa  
 Despedimento individual por iniciativa própria  
 Rescisão contratual por mútuo acordo  
 Cessação do contrato de prestação de serviços

120- Durante o período de procura de novo emprego tem realizado trabalhos ocasionais? (**resposta obrigatória**)

- Sim ***Passar para a questão 121***  
 Não ***Passar para a questão 123***

121- Se sim, refira quais (os dois mais relevantes)

122- Durante o período de procura de novo emprego tem frequentado cursos de formação profissional?

- Sim  
 Não

123- Tendo por referência o seu emprego atual (ou último no caso de estar desempregado) qual o seu grau de satisfação para cada um dos seguintes aspetos:

	Nada satisfeito				Muito satisfeito
Aquisição de novos conhecimentos					
Relações com os colegas					
Relações com os superiores hierárquicos					

Autonomia e responsabilidade					
Duração do horário de trabalho semanal					
Condições físicas do trabalho					
Remuneração/ benefícios sociais					
Possibilidade de frequentar cursos de formação profissional organizados pela empresa					
Natureza do vínculo contratual					
Aplicação dos conhecimentos e competências adquiridos na licenciatura					
Conciliação entre o trabalho e família					
Possibilidade de ascensão na carreira profissional					
Carga e ritmo de trabalho					
Prestígio da sua profissão					
Diversificação da experiência profissional					

124- Globalmente qual o grau de satisfação com o seu atual emprego?

Nada satisfeito				Muito satisfeito

125- Se atender aos aspetos do seu emprego atual (ou último no caso de estar desempregado) e às expectativas face ao seu futuro profissional que tinha quando concluiu a sua licenciatura, considera que as mesmas: (escolha unicamente um dos itens)

- Foram integralmente concretizadas
- Foram parcialmente concretizadas
- Não foram concretizadas
- Não tinha expectativas

126- De seguida apresentamos um conjunto de itens relacionados com o emprego em geral. Não se referem ao seu emprego atual, mas ao emprego que idealmente gostaria de ter. Indique o grau de importância que atribui a cada um deles:

	Nada importante				Muito importante
Aquisição de novos conhecimentos					
Relações com os colegas					
Relações com os superiores hierárquicos					
Autonomia e responsabilidade					
Duração do horário de trabalho semanal					
Condições físicas do trabalho					
Remuneração					
Possibilidade de frequentar cursos de formação profissional organizados pela empresa					
Natureza do vínculo contratual					

Aplicação dos conhecimentos e competências adquiridos na licenciatura					
Conciliação entre o trabalho e família					
Possibilidade de ascensão na carreira profissional					
Carga e ritmo de trabalho					
Prestígio da sua profissão					
Diversificação da experiência profissional					

**As questões seguintes reportam-se à formação académica e profissional após a conclusão do seu curso no Instituto Politécnico de Viana do Castelo**

127- Desde o momento em que concluiu a sua licenciatura no IPVC frequenta ou frequentou (responda a cada um dos itens): **(resposta obrigatória)**

- Cursos de formação profissional?

(Não responda a este item se assinalou acima que “Frequentou exclusivamente um estágio profissional ou um curso de formação profissional” após a conclusão do seu curso no IPVC )

Sim **Passar para a questão 128**  
 Não

- Outros cursos do ensino superior?

(Não responda a este item se assinalou acima que “Prosseguiu exclusivamente os estudos no ensino superior” após a conclusão do seu curso no IPVC)

Sim **Passar para a questão 128**  
 Não **Passar para a questão 129**

128- Se respondeu sim a pelo menos um dos itens da pergunta anterior, diga-nos, por favor, o grau de importância de cada um dos seguintes aspetos para a sua opção:

	Nada Importante				Muito importante
Atualização de conhecimentos					
Aquisição de novos conhecimentos num processo de reconversão profissional					
Obtenção de unidades de crédito para a progressão na carreira					
Manter-se atualizado na sua atividade profissional					
Colmatar insuficiências na formação académica obtida na licenciatura					
Progredir na carreira profissional					
Elevar o nível de conhecimentos					

teóricos					
Aprofundar ou desenvolver conhecimentos técnicos					

129- Pensa vir (ou está) a frequentar um outro curso do ensino superior? **(resposta obrigatória)**

Sim	<i><b>Passar para a questão 130</b></i>
Não	<i><b>Passar para a questão 132</b></i>

130- Diga-nos qual o tipo de curso

Outra licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Pós-graduação

131- Esse curso seria (ou é) frequentado no IPVC?

Sim

Não

**Um último grupo de questões refere-se à avaliação que atualmente faz do mercado de trabalho**

132- Comparativamente a um indivíduo com nível de habilitações escolares inferior, o acesso a um emprego para quem possui um curso do ensino superior é: **(resposta obrigatória)**

Mais fácil	<i><b>Passar para a questão 133</b></i>
Nem mais fácil nem mais difícil	<i><b>Passar para a questão 135</b></i>
Mais difícil	<i><b>Passar para a questão 134</b></i>
Depende da área de educação da licenciatura	<i><b>Passar para a questão 135</b></i>

133- Porquê? **(resposta obrigatória)**

Possuem melhores qualificações e são mais produtivos.

Permitem inovar e melhorar o funcionamento das empresas ou organizações.

Existe falta de licenciados no mercado de trabalho.

A contratação de licenciados é um fator de prestígio para as empresas ou organizações.

Existem bons incentivos públicos à contratação de licenciados.

***Passar para a questão 135***

134- Porquê?



As empresas e outras organizações não necessitam dos conhecimentos e das competências dos licenciados.

Os empregadores desconhecem os conhecimentos e as competências dos licenciados.

As empresas e outras organizações não têm condições financeiras para a contratação de licenciados.

Não existem incentivos públicos suficientes à contratação de licenciados.

135- Identifique duas licenciaturas que, na sua opinião, possibilitam obter:

Mais facilmente um emprego

---

Mais dificilmente um emprego

---

### **FINALIZOU O PREENCHIMENTO DO INQUÉRITO**

**Está disponível para continuar a colaborar numa fase posterior do estudo sobre a situação do mercado de trabalho dos diplomados do ensino superior?**

**Se sim, indique-nos o seu contacto:**

Nome: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Telefone/ Telemóvel: \_\_\_\_\_

**MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!**



## **APÊNDICE B**

### **Quadros de suporte ao capítulo I**



Quadro 1  
Cursos e áreas de educação (%)

	FPCE	AR	CE	INF	ENG	IT	AC	ASP	SA	SP	PA	Total
Engenharia Agro-Pecuária								20,0				1,5
Engenharia do Ambiente e dos Recursos Rurais											100,0	4,6
Engenharia Hortícola e Paisagista								6,7				0,5
Engenharia Agrária								73,3				5,4
Informática Empresarial				52,9								1,5
Informática de Gestão				47,1								1,3
Educação de Infância	19,5											5,6
Ensino Básico - 1.º Ciclo	9,2											2,6
Prof. 2.º Ciclo Ens. Básico, var. de Educação Visual e Tecnológica	16,1											4,6
Prof. 2.º Ciclo do Ens. Básico, var. de Educação Física	13,2											3,8
Prof. 2.º Ciclo do Ens. Básico, var. de Educação Musical	6,3											1,8
Prof. 2.º Ciclo do Ens. Básico, var. de Matemática e Ciências da Natureza	16,7											4,8
Prof. 2.º Ciclo do Ens. Básico, var. de Português e Francês	8,0											2,3
Prof. 2.º Ciclo do Ens. Básico, var. de Português e Inglês	10,9											3,1
Enfermagem									100,0			14,8
Turismo										100,0		8,4
Artes, Comunicação e Design, var. de Design Paisagístico		25,5										2,0
Design do Produto		74,5										5,7
Engenharia Alimentar						86,2						4,1
Engenharia Cerâmica						13,8						0,7
Engenharia Civil e do Ambiente							100,0					8,5
Engenharia da Computação Gráfica e Multimédia					23,5							0,7
Engenharia de Sistemas de Informação					17,6							0,5



## **APÊNDICE C**

### **Quadros de suporte ao capítulo II**





Quadro 1  
Indicadores sobre a população média residente, por género e grupo etário (em milhares)

		2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Portugal	Total HM	10.445,1	10.508,5	10.563,1	10.585,9	10.604,4	10.622,7	10.638,4	10.635,8
	Total mulheres	5.393,1	5.421,1	5.447,8	5.461,0	5.471,3	5.481,3	5.489,2	5.488,8
	< 15 anos	1.644,9	1.645,9	1.650,8	1.640,4	1.634,9	1.624,6	1.615,0	1.614,4
	15 - 24 anos	1.372,0	1.336,5	1.312,8	1.274,6	1.237,9	1.221,3	1.190,2	1.162,4
	25 - 34 anos	1.631,4	1.657,5	1.656,2	1.652,8	1.646,0	1.627,5	1.608,9	1.577,5
	35 - 44 anos	1.537,4	1.555,1	1.563,5	1.572,9	1.576,1	1.583,2	1.600,3	1.603,0
	45 - 64 anos	2.507,2	2.539,2	2.582,0	2.615,5	2.674,9	2.713,1	2.743,1	2.770,8
	65 e mais anos	1.752,1	1.774,2	1.797,8	1.829,7	1.834,6	1.853,0	1.880,7	1.907,7
Norte	Total HM	3.708,4	3.733,3	3.742,2	3.743,9	3.748,8	3.749,5	3.747,5	3.738,8
	Total mulheres	1.913,1	1.924,6	1.928,2	1.931,7	1.934,7	1.935,5	1.935,2	1.933,8
	< 15 anos	628,9	625,9	619,2	609,5	600,0	588,5	577,1	570,4
	15 - 24 anos	521,4	510,2	503,4	487,1	474,0	466,2	451,6	439,7
	25 - 34 anos	592,0	596,9	597,7	590,9	589,7	582,4	576,0	566,2
	35 - 44 anos	574,9	582,7	583,4	584,5	584,1	581,5	586,2	583,4
	45 - 64 anos	852,8	872,1	885,7	907,1	933,1	958,0	972,4	988,3
	65 e mais anos	538,5	545,5	552,8	564,9	567,8	572,9	584,2	590,7

Fonte: INE. *Inquérito ao Emprego*.

Quadro 2  
Indicadores sobre a população empregada

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011a)
<b>Portugal</b>									
População empregada total	5118,0	5122,8	5122,6	5159,5	5169,7	5197,8	5054,1	4978,2	5543,2
População empregada masculina	2787,1	2784,2	2765,4	2789,7	2789,3	2797,1	2687,6	2644,5	2940,5
População empregada feminina	2330,9	2338,6	2357,2	2369,8	2380,4	2400,7	2366,5	2333,6	2602,6
Taxa de Emprego – Total	58,2	57,8	57,5	57,7	57,6	57,8	56,0	55,2	53,5
Homens	66,2	65,6	64,8	65,1	65,0	64,9	62,2	61,2	59,5
Mulheres	50,8	50,6	50,8	50,8	50,9	51,2	50,3	49,6	48,0
% dos Sectores de Atividade									
Agricultura, Silvicultura e Pescas – Total	12,5	12,1	11,8	11,7	11,6	11,2	11,2	10,9	9,9
Homens	6,4	6,3	5,9	6,0	6,0	5,7	5,8	5,9	5,9
Mulheres	6,1	5,8	5,9	5,7	5,6	5,5	5,4	5,0	4,0
Indústria, Const, Energia e Água – Total	32,3	31,2	30,6	30,6	30,5	29,2	28,2	27,7	27,3
Homens	23,0	22,2	22,0	21,9	22,1	21,4	20,6	20,1	19,8
Mulheres	9,3	9,0	8,6	8,7	8,4	7,8	7,6	7,6	7,5
Serviços – Total	55,2	56,8	57,6	57,7	57,8	59,6	60,6	61,4	62,8
Homens	25,1	25,9	26,1	26,1	25,9	26,7	26,8	27,2	27,5
Mulheres	30,1	30,9	31,5	31,6	32,0	32,9	33,8	34,3	35,3
<b>Região Norte</b>									
População empregada total	1793,8	1794,0	1797,9	1805,3	1800,7	1811,7	1753,7	1732,9	1980,8
População empregada masculina	981,8	978,5	974,2	983,6	898,8	984,3	947,1	941,2	1054,5
População empregada feminina	812,0	815,4	823,7	821,8	810,9	827,3	806,7	791,7	926,3
Taxa de Emprego – Total	58,2	57,7	57,6	57,6	57,2	57,3	55,3	54,7	54,1
Homens	66,7	65,8	65,1	65,6	65,7	65,1	62,5	62,2	61,1
Mulheres	50,5	50,3	50,6	50,3	49,4	50,2	48,8	47,8	47,8
% dos Setores de Atividade									
Agricultura, Silvicultura e Pescas – Total	12,4	12,5	12,8	12,1	12,1	11,8	11,9	11,6	10,8
Homens	5,9	6,0	6,1	5,8	6,1	5,6	5,9	6,0	5,9
Mulheres	6,5	6,5	6,7	6,3	6,0	6,2	6,0	5,7	4,9
Indústria, Const, Energia e Água – Total	41,8	41,1	39,6	39,7	39,1	37,9	36,7	36,1	35,9
Homens	27,3	26,7	26,3	26,3	25,8	25,8	25,1	24,8	24,0
Mulheres	14,6	14,3	13,3	13,4	13,3	12,2	11,6	11,3	11,9
Serviços – Total	45,7	46,4	47,5	48,2	48,8	50,2	51,4	52,3	53,3
Homens	21,5	21,8	21,7	22,4	23,1	23,0	23,0	23,5	24,0
Mulheres	24,2	24,7	25,8	25,8	25,7	27,3	28,4	28,7	29,3

a) Quebra de série.

Fonte: INE. *Inquérito ao Emprego*.

## **APÊNDICE D**

### **Quadros de suporte ao capítulo III**



Quadro 1  
Tipo de contrato no primeiro emprego, por profissão (% em linha)

	1	2	3	4	5	6	7
Diretor e gerente	62,5	25,0	0,0	0,0	25,0	12,5	0,0
Engenheiro	33,3	28,6	15,9	11,1	55,6	3,2	7,9
Designer	36,8	26,3	10,5	15,8	52,6	10,5	0,0
Enfermeiro	43,0	41,0	8,4	6,0	55,4	0,0	1,2
Professor	3,6	48,2	13,4	27,7	89,3	5,4	1,8
Educador de infância	40,9	36,4	9,1	9,1	54,6	0,0	4,5
Contabilista	38,5	53,8	0,0	0,0	53,8	7,7	0,0
Analista e programador	28,6	14,3	0,0	42,9	57,2	14,3	0,0
Técnico de turismo	50,0	20,0	10,0	0,0	30,0	10,0	10,0
Técnico de qualidade	46,2	23,1	7,7	15,4	46,2	0,0	7,7
Projetista	37,5	50,0	0,0	12,5	62,5	0,0	0,0
Empregado de escritório	55,6	29,6	3,7	7,4	40,7	3,7	0,0
Empregado de agência viagens	12,5	62,5	0,0	0,0	62,5	25,0	0,0
Rececionista	20,0	60,0	0,0	20,0	80,0	0,0	0,0
Vendedor	34,4	46,9	18,8	0,0	65,7	0,0	0,0
Operário	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
<i>Total</i>	<i>30,1</i>	<i>40,0</i>	<i>10,3</i>	<i>13,1</i>	<i>63,4</i>	<i>3,9</i>	<i>2,5</i>

Legenda:

1- Contrato de trabalho sem termo (efetivo); 2- Contrato de trabalho a termo certo; 3- Contrato de trabalho a termo incerto; 4- Contrato de prestação de serviços/ Recibos verdes; 5- Situação de precariedade; 6- Sem contrato; 7- Outra situação.

Quadro 2  
Distribuição das profissões por zonas geográficas (NUT III) mais relevantes (% em linha)

	Ave	Cávado	Grande Porto	Minho-Lima	Baixo Vouga	Grande Lisboa	Europa
Diretor e gerente	0,0	0,0	71,4	0,0	0,0	0,0	0,0
Engenheiro	0,0	21,1	0,0	52,6	0,0	0,0	0,0
Designer	16,7	33,3	0,0	0,0	16,7	0,0	0,0
Enfermeiro	0,0	0,0	21,2	0,0	0,0	12,1	21,2
Professor	0,0	20,3	21,9	35,9	0,0	0,0	0,0
Educador de infância	0,0	0,0	0,0	66,7	0,0	0,0	0,0
Contabilista	0,0	66,7	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0
Técnico de turismo	33,3	33,3	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0
Técnico de qualidade	0,0	0,0	75,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Técnico de gestão	0,0	25,0	25,0	0,0	0,0	0,0	25,0
Técnico de engenharia	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Projetista	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Empregado de escritório	0,0	0,0	30,0	40,0	0,0	0,0	0,0
Empregado de agência viagens	0,0	40,0	40,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Rececionista	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Vendedor	0,0	0,0	0,0	28,6	0,0	0,0	14,3

**Quadro 3**  
**Tipo de contrato no atual emprego (ou último), por profissão (% em linha)**

	1	2	3	4	5	6	7
Diretor e gerente	61,9	19,0	4,8	4,8	28,6	9,5	0,0
Engenheiro	48,6	25,7	12,9	4,3	42,9	2,9	5,7
Designer	50,0	26,9	0,0	11,5	38,5	11,5	0,0
Enfermeiro	51,1	38,6	6,8	3,4	48,9	0,0	0,0
Professor	6,8	63,9	12,8	10,5	87,2	2,3	3,8
Educador de infância	54,5	36,4	4,5	0,0	40,9	0,0	4,5
Contabilista	66,7	27,8	5,6	0,0	33,3	0,0	0,0
Analista e programador	60,0	0,0	20,0	20,0	40,0	0,0	0,0
Técnico de turismo	58,8	29,4	0,0	0,0	29,4	5,9	5,9
Técnico de qualidade	66,7	16,7	5,6	5,6	27,8	0,0	5,6
Técnico de gestão	25,0	25,0	25,0	25,0	75,0	0,0	0,0
Técnico de engenharia	85,7	7,1	0,0	7,1	14,3	0,0	0,0
Projetista	55,6	33,3	0,0	11,1	44,4	0,0	0,0
Empregado de escritório	67,2	24,1	3,4	5,2	32,8	0,0	0,0
Empregado de agência viagens	62,5	25,0	0,0	0,0	25,0	12,5	0,0
Rececionista	55,6	22,2	22,2	0,0	44,4	0,0	0,0
Vendedor	59,3	25,9	11,1	3,7	40,7	0,0	0,0
Operário	50,0	50,0	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0
<i>Total</i>	45,0	36,5	8,1	6,0	50,6	2,2	2,2

Legenda:

1- Contrato de trabalho sem termo (efetivo); 2- Contrato de trabalho a termo certo; 3- Contrato de trabalho a termo incerto; 4- Contrato de prestação de serviços/ Recibos verdes; 5- Situação de precariedade; 6- Sem contrato; 7- Outra situação.

Quadro 4  
Valorização dos diversos itens de satisfação no atual emprego, por áreas de educação

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
FPCE	Média	4,04	4,32	4,07	4,43	3,41	3,71	3,11	3,05	2,80	4,10	3,57	2,57	3,15	3,06	3,62
	D.P.	0,984	0,753	0,916	0,747	1,430	1,113	1,284	1,373	1,508	1,047	1,298	1,418	1,200	1,348	1,242
AC	Média	4,06	4,03	3,76	4,09	3,79	3,76	2,56	2,97	3,71	3,32	3,38	3,00	3,44	3,12	3,44
	D.P.	1,071	1,167	1,350	1,095	1,274	1,347	1,284	1,425	1,467	1,387	1,326	1,456	1,307	1,472	1,307
CE	Média	4,15	4,60	4,25	4,36	4,02	4,11	3,28	3,58	4,21	3,70	4,08	3,25	3,45	3,66	3,77
	D.P.	0,928	0,631	0,853	0,736	1,009	0,847	1,133	1,167	,948	1,085	,917	1,203	1,048	1,018	1,086
INF	Média	3,93	4,07	4,14	4,21	3,36	3,64	3,00	2,79	3,57	3,21	3,57	3,29	3,29	3,50	3,57
	D.P.	1,207	0,997	1,027	1,051	1,151	0,929	1,359	1,424	1,505	1,578	0,852	1,139	1,437	1,401	1,158
ENG	Média	4,00	3,87	3,87	4,00	3,67	3,53	2,87	3,13	2,73	3,60	3,33	2,87	3,07	3,33	3,33
	D.P.	0,926	0,640	0,640	0,756	0,976	1,125	1,187	1,302	1,534	0,828	1,175	1,125	1,223	1,291	1,291
IT	Média	4,04	4,29	4,14	4,36	3,68	3,71	3,32	3,64	4,14	3,46	3,36	3,25	3,46	3,50	3,86
	D.P.	0,793	0,600	0,803	0,559	0,945	1,117	1,156	1,193	0,970	1,201	1,129	1,266	1,170	1,171	1,177
AC	Média	4,11	4,40	4,37	4,36	3,70	4,04	3,15	3,38	4,00	3,96	3,79	3,30	3,40	3,85	4,00
	D.P.	0,890	0,681	0,741	0,792	1,196	0,908	1,063	1,243	1,063	0,859	1,178	1,196	1,116	1,000	0,885
ASP	Média	4,03	3,85	3,97	4,29	4,00	3,79	3,03	3,39	3,39	3,58	3,71	3,00	3,24	3,37	3,89
	D.P.	1,038	1,040	1,181	0,867	0,959	1,018	1,052	1,242	1,405	1,154	1,037	1,162	,883	1,125	0,953
SA	Média	4,10	4,34	3,85	4,34	3,77	3,70	2,83	3,10	3,71	4,31	3,58	2,42	3,18	3,08	3,58
	D.P.	1,019	0,720	1,032	0,720	1,130	1,079	1,305	1,385	1,427	0,780	1,354	1,317	1,072	1,181	1,221
SP	Média	3,82	4,24	3,87	4,10	3,82	3,67	2,90	3,15	3,94	3,02	3,69	2,85	3,41	3,19	3,41
	D.P.	1,149	0,902	0,969	0,984	1,202	1,297	1,262	1,429	1,358	1,216	1,176	1,516	1,153	1,266	1,189
PA	Média	4,00	4,14	4,18	4,36	3,73	3,86	3,18	3,41	3,00	3,45	3,32	3,05	3,27	3,36	3,82
	D.P.	0,926	0,774	0,664	0,790	1,279	1,062	1,220	1,297	1,574	1,184	1,460	1,430	1,352	1,136	1,220
Total	Média	4,04	4,27	4,04	4,32	3,68	3,78	3,03	3,21	3,47	3,80	3,62	2,84	3,28	3,28	3,66
	D.P.	0,990	0,815	0,963	0,809	1,231	1,091	1,233	1,338	1,461	1,138	1,229	1,365	1,152	1,252	1,176

Legenda:

1 - Aquisição de novos conhecimentos; 2 - Relações com os colegas; 3 - Relações com os superiores hierárquicos; 4 - Autonomia e responsabilidade; 5 - Duração do horário de trabalho semanal; 6 - Condições físicas do trabalho; 7 - Remuneração/ benefícios sociais; 8 - Possibilidade de frequentar cursos de formação profissional organizados pela empresa; 9 - Natureza do vínculo contratual; 10 - Aplicação dos conhecimentos e competências adquiridos na licenciatura; 11 - Conciliação entre o trabalho e família; 12 - Possibilidade de ascensão na carreira profissional; 13 - Carga e ritmo de trabalho; 14 - Prestígio da sua profissão; 15 - Diversificação da experiência profissional.

FPCE- Formação de professores/formadores e Ciências da educação; AR- Artes; CE- Ciências empresariais; INF- Informática; ENG- Engenharia e técnicas afins; IT- Indústrias transformadoras; AC- Arquitetura e construção; ASP- Agricultura, silvicultura e pescas; SA- Saúde; SP- Serviços pessoais; PA- Proteção do ambiente.

Escala de 1 = Nada satisfeito a 5 = Muito satisfeito.





## **APÊNDICE E**

### **Quadros de suporte ao capítulo IV**



Quadro 1  
Competências utilizadas no primeiro emprego, por profissão e grupos de competências

		a)							b)		c)								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Diretor e gerente	Média	2,63	2,75	2,75	2,63	2,50	2,25	1,75	2,50	2,25	2,63	2,75	2,63	2,88	2,63	2,50	2,75	2,50	2,50
	D.P.	0,518	0,463	0,463	0,518	0,535	0,886	0,886	0,535	0,707	0,518	0,463	0,518	0,354	0,518	0,535	0,463	0,535	0,535
Engenheiro	Média	2,89	2,69	2,83	2,50	2,52	2,47	1,94	2,38	2,36	2,77	2,70	2,78	2,86	2,91	2,67	2,73	2,52	2,39
	D.P.	0,315	0,531	0,380	0,535	0,534	0,534	0,687	0,604	0,675	0,427	0,460	0,453	0,350	0,294	0,473	0,445	0,563	0,657
Designer	Média	2,47	2,79	2,79	2,53	2,58	2,32	1,95	2,32	2,16	2,58	2,53	2,79	2,89	2,74	2,63	2,32	2,42	1,95
	D.P.	0,612	0,419	0,419	0,697	0,692	0,671	0,621	0,749	0,834	0,607	0,612	0,419	0,315	0,562	0,496	0,820	0,769	0,848
Enfermeiro	Média	2,93	2,92	2,94	2,32	2,57	2,56	1,86	2,38	2,52	2,90	2,86	2,82	2,92	2,75	2,94	2,83	2,76	2,39
	D.P.	0,302	0,278	0,238	0,697	0,626	0,608	0,852	0,619	0,570	0,295	0,385	0,385	0,318	0,462	0,238	0,375	0,456	0,677
Professor	Média	2,86	2,64	2,73	2,53	2,49	2,70	1,92	2,23	2,55	2,83	2,85	2,77	2,89	2,66	2,82	2,73	2,57	2,60
	D.P.	0,395	0,580	0,483	0,612	0,626	0,549	0,785	0,663	0,581	0,417	0,424	0,460	0,369	0,544	0,431	0,518	0,579	0,618
Educador de infância	Média	3,00	2,50	2,79	2,58	2,58	2,83	1,92	2,63	2,71	2,96	2,83	3,00	3,00	2,83	2,88	2,83	2,71	2,79
	D.P.	0,000	0,659	0,415	0,584	0,584	0,381	0,776	0,495	0,464	0,204	0,381	0,000	0,000	0,381	0,338	0,381	0,464	0,415
Contabilista	Média	2,92	2,85	3,00	2,54	2,77	2,85	2,38	2,62	2,69	3,00	2,92	2,92	3,00	2,92	2,85	2,92	2,77	2,69
	D.P.	0,277	0,376	0,000	0,660	0,439	0,376	0,650	0,506	0,480	0,000	0,277	0,277	0,000	0,277	0,376	0,277	0,439	0,480
Analista e programador	Média	2,86	3,00	3,00	2,43	2,71	2,71	2,29	2,57	2,57	3,00	3,00	2,71	3,00	3,00	3,00	2,71	2,86	2,43
	D.P.	0,378	0,000	0,000	0,535	0,488	0,756	0,756	0,535	0,535	0,000	0,000	0,488	0,000	0,000	0,000	0,488	0,378	0,535
Técnico de turismo	Média	2,60	2,40	2,70	2,10	1,80	2,10	2,40	2,00	1,90	2,50	2,30	2,70	2,80	2,40	2,20	2,20	2,50	2,20
	D.P.	0,516	0,516	0,483	0,738	0,632	0,568	0,699	0,667	0,738	0,527	0,675	0,483	0,422	0,699	0,422	0,789	0,527	0,632
Técnico de qualidade	Média	2,85	2,85	3,00	2,77	2,69	2,62	2,15	2,31	2,31	2,85	2,69	2,92	2,85	2,77	2,69	2,77	2,85	2,31
	D.P.	0,376	0,376	0,000	0,439	0,480	0,506	0,801	0,630	0,630	0,376	0,480	0,277	0,376	0,439	0,480	0,599	0,376	0,630
Projetista	Média	3,00	2,75	2,75	2,63	2,63	2,63	2,63	2,63	2,50	2,75	3,00	2,88	2,88	2,75	2,88	2,75	2,75	2,50
	D.P.	0,000	0,463	0,463	0,744	0,518	0,744	0,518	0,744	0,756	0,463	0,000	0,354	0,354	0,463	0,354	0,463	0,463	0,756
Empregado de escritório	Média	2,67	2,67	2,67	2,48	2,67	2,59	2,11	2,48	2,37	2,59	2,56	2,67	2,59	2,67	2,52	2,59	2,52	2,30
	D.P.	0,679	0,620	0,620	0,643	0,555	0,636	0,751	0,700	0,742	0,694	0,698	0,555	0,572	0,620	0,643	0,636	0,580	0,724
Empregado de agência viagens	Média	2,88	2,38	2,63	2,13	2,63	2,50	2,50	2,50	2,25	2,88	2,50	2,75	2,75	2,88	2,50	3,00	2,75	2,13
	D.P.	0,354	0,744	0,518	0,835	0,744	0,756	0,535	0,756	0,707	0,354	0,535	0,463	0,463	0,354	0,756	0,000	0,463	0,641
Rececionista	Média	2,80	2,40	2,80	2,00	2,00	2,80	2,80	2,40	2,40	2,40	2,80	2,80	3,00	3,00	2,60	2,60	2,60	2,60
	D.P.	0,447	0,894	0,447	1,000	1,000	0,447	0,447	0,548	0,548	0,548	0,447	0,447	0,000	0,000	0,548	0,548	0,548	0,548
Vendedor	Média	2,66	2,63	2,59	1,91	2,16	2,81	2,09	2,38	2,41	2,53	2,50	2,50	2,75	2,59	2,44	2,50	2,50	2,47
	D.P.	0,602	0,609	0,560	0,818	0,767	0,397	0,734	0,660	0,615	0,567	0,622	0,718	0,440	0,615	0,669	0,672	0,622	0,671
Operário	Média	2,40	1,80	2,00	1,60	1,60	1,80	1,40	2,00	1,60	2,60	2,20	2,40	2,40	2,20	2,20	2,40	2,60	2,40
	D.P.	0,894	0,837	0,707	0,894	0,548	0,837	0,548	0,707	0,548	0,548	0,837	0,894	0,894	0,837	0,837	0,548	0,548	0,548
Total	Média	2,83	2,70	2,79	2,42	2,50	2,60	2,00	2,36	2,45	2,79	2,75	2,77	2,86	2,74	2,74	2,71	2,61	2,45
	D.P.	0,432	0,541	0,442	0,676	0,636	0,588	0,772	0,642	0,637	0,448	0,494	0,466	0,377	0,499	0,486	0,529	0,549	0,659

N= 442

Legenda:

1-Organizar, planejar e programar tarefas no tempo; 2- Pensar logicamente, ponderar as evidências, avaliar criticamente as ideias e os factos; 3- Identificar e resolver problemas; 4- Preparação de dossiers e relatórios; 5- Análise e síntese de informação; 6- Comunicar corretamente em língua portuguesa; 7- Comunicar corretamente numa ou mais línguas estrangeiras; 8- Negociação e argumentação; 9- Mediação de conflitos ou interesses; 10- Ter sentido crítico e autocrítico sobre a sua prática profissional; 11- Trabalhar de forma independente / ser autónomo; 12- Disponibilidade para a aprendizagem contínua; 13- Preocupação com a qualidade; 14- Polivalência/ flexibilidade de funções; 15- Aplicação de conhecimentos (teóricos, técnicos, operacionais) em novas situações; 16- Ter espírito de iniciativa, e capacidade para identificar novas oportunidades; 17- Lidar com fatores de incerteza na realização de tarefas e tomada de decisões; 18- Liderar, motivar e persuadir.

a) Competências teóricas e instrumentais; b) Competências relacionais; c) Competências sistémicas. Escala de 1 = Nada a 3 = Muito.

Quadro 2  
Competências utilizadas no atual emprego (ou último), por profissão e grupos de competências

		a)							b)		c)								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Diretor e gerente	Média	2,77	2,82	2,77	2,45	2,64	2,36	1,91	1,91	2,45	2,68	2,82	2,64	2,95	2,77	2,68	2,73	2,64	2,55
	D.P.	0,429	0,395	0,528	0,671	0,581	0,727	0,811	0,811	0,671	0,477	0,395	0,492	0,213	0,429	0,477	0,456	0,492	0,671
Engenheiro	Média	2,86	2,69	2,81	2,47	2,49	2,35	1,96	1,96	2,38	2,61	2,81	2,79	2,83	2,81	2,68	2,72	2,60	2,51
	D.P.	0,389	0,493	0,432	0,556	0,531	0,675	0,721	0,721	0,680	0,571	0,432	0,442	0,411	0,432	0,499	0,481	0,548	0,556
Designer	Média	2,81	2,88	2,81	2,31	2,50	2,54	2,15	2,15	2,42	2,62	2,73	2,77	2,88	2,73	2,73	2,50	2,62	2,46
	D.P.	0,402	0,326	0,491	0,736	0,648	0,647	0,675	0,675	0,703	0,571	0,604	0,430	0,326	0,533	0,452	0,812	0,697	0,706
Enfermeiro	Média	2,93	2,96	2,94	2,39	2,63	2,60	1,88	1,88	2,44	2,85	2,88	2,84	2,91	2,94	2,94	2,84	2,80	2,74
	D.P.	0,294	0,208	0,232	0,685	0,593	0,578	0,837	0,837	0,639	0,355	0,364	0,366	0,325	0,232	0,232	0,366	0,431	0,465
Professor	Média	2,90	2,73	2,79	2,67	2,60	2,76	2,12	2,12	2,39	2,75	2,87	2,79	2,90	2,79	2,79	2,79	2,68	2,71
	D.P.	0,353	0,494	0,441	0,517	0,575	0,479	0,770	0,770	0,680	0,498	0,400	0,478	0,350	0,442	0,441	0,457	0,515	0,515
Educador de infância	Média	3,00	2,74	2,96	2,74	2,70	2,91	2,04	2,04	2,57	3,00	2,83	3,00	3,00	2,96	2,91	2,96	2,74	2,78
	D.P.	0,000	0,449	0,209	0,449	0,470	0,288	0,706	0,706	0,507	0,000	0,388	0,000	0,000	0,209	0,288	0,209	0,449	0,422
Contabilista	Média	2,94	2,89	3,00	2,67	2,94	2,83	2,44	2,44	2,72	2,89	3,00	2,94	3,00	2,94	2,94	2,89	2,78	2,72
	D.P.	0,236	0,323	0,000	0,594	0,236	0,383	0,705	0,705	0,461	0,323	0,000	0,236	0,000	0,236	0,236	0,323	0,428	0,461
Técnico de turismo	Média	2,53	2,41	2,71	2,00	1,88	2,06	2,53	2,53	2,00	2,41	2,47	2,59	2,71	2,71	2,24	2,29	2,59	2,41
	D.P.	0,624	0,618	0,470	0,707	0,697	0,556	0,624	0,624	0,707	0,618	0,624	0,618	0,470	0,470	0,437	0,772	0,507	0,618
Técnico de qualidade	Média	2,94	2,89	3,00	2,83	2,67	2,72	2,06	2,06	2,39	2,83	2,83	2,89	2,94	3,00	2,83	2,83	2,78	2,78
	D.P.	0,236	0,323	0,000	0,383	0,485	0,461	0,873	0,873	0,608	0,383	0,383	0,323	0,236	0,000	0,383	0,514	0,428	0,428
Técnico de engenharia	Média	2,93	2,93	2,93	2,71	2,86	2,64	1,93	1,93	2,57	2,79	2,93	2,86	2,93	2,71	2,86	2,57	2,79	2,64
	D.P.	0,267	0,267	0,267	0,469	0,363	0,633	0,730	0,730	0,646	0,579	0,267	0,363	0,267	0,469	0,363	0,756	0,579	0,633
Projetista	Média	3,00	2,89	2,89	2,78	2,67	2,44	2,67	2,67	2,67	2,67	3,00	2,78	2,78	2,89	2,89	2,89	2,67	2,78
	D.P.	0,000	0,333	0,333	0,667	0,500	0,882	0,500	0,500	0,707	0,500	0,000	0,441	0,441	0,333	0,333	0,333	0,500	0,441
Empregado de escritório	Média	2,68	2,69	2,64	2,41	2,57	2,64	1,97	1,97	2,33	2,54	2,56	2,69	2,64	2,67	2,56	2,59	2,54	2,34
	D.P.	0,596	0,564	0,578	0,668	0,618	0,606	0,730	0,730	0,701	0,647	0,671	0,534	0,578	0,569	0,592	0,616	0,565	0,655
Empregado de agência viagens	Média	2,63	2,38	2,75	2,25	2,38	2,63	2,50	2,50	2,63	2,50	2,75	2,63	2,63	2,75	2,50	2,63	2,38	2,50
	D.P.	0,518	0,518	0,463	0,463	0,518	0,518	0,535	0,535	0,518	0,535	0,463	0,518	0,518	0,463	0,535	0,518	0,518	0,535
Rececionista	Média	2,56	2,56	2,56	2,22	2,22	2,67	2,56	2,56	2,56	2,67	2,56	2,56	2,89	2,67	2,44	2,33	2,56	2,22
	D.P.	0,527	0,527	0,527	0,833	0,833	0,500	0,527	0,527	0,527	0,500	0,527	0,527	0,333	0,500	0,527	0,707	0,527	0,833
Vendedor	Média	2,67	2,70	2,67	2,07	2,30	2,74	2,30	2,30	2,52	2,63	2,44	2,63	2,81	2,70	2,44	2,67	2,52	2,59
	D.P.	0,620	0,542	0,480	0,730	0,669	0,447	0,775	0,775	0,643	0,492	0,698	0,688	0,396	0,465	0,698	0,555	0,643	0,636
Operário	Média	2,67	2,17	2,50	2,00	2,17	2,50	1,33	1,33	2,17	2,83	2,33	2,50	2,67	2,33	2,67	2,83	2,83	2,67
	D.P.	0,816	0,983	0,837	0,894	0,983	0,837	0,516	0,516	0,408	0,408	0,816	0,837	0,816	0,816	0,816	0,408	0,408	0,516
Total	Média	2,84	2,76	2,81	2,49	2,56	2,61	2,08	2,08	2,42	2,71	2,78	2,77	2,86	2,81	2,74	2,73	2,66	2,61
	D.P.	0,421	0,470	0,429	0,635	0,598	0,590	0,770	0,770	0,657	0,509	0,485	0,466	0,389	0,429	0,476	0,522	0,523	0,572

N= 564

Legenda:

1-Organizar, planejar e programar tarefas no tempo; 2- Pensar logicamente, ponderar as evidências, avaliar criticamente as ideias e os factos; 3- Identificar e resolver problemas; 4- Preparação de dossiers e relatórios; 5- Análise e síntese de informação; 6- Comunicar corretamente em língua portuguesa; 7- Comunicar corretamente numa ou mais línguas estrangeiras; 8- Negociação e argumentação; 9- Mediação de conflitos ou interesses; 10- Ter sentido crítico e autocrítico sobre a sua prática profissional; 11- Trabalhar de forma independente / ser autónomo; 12- Disponibilidade para a aprendizagem contínua; 13- Preocupação com a qualidade; 14- Polivalência/ flexibilidade de funções; 15- Aplicação de conhecimentos (teóricos, técnicos, operacionais) em novas situações; 16- Ter espírito de iniciativa, e capacidade para identificar novas oportunidades; 17- Lidar com fatores de incerteza na realização de tarefas e tomada de decisões; 18- Liderar, motivar e persuadir.

a) Competências teóricas e instrumentais; b) Competências relacionais; c) Competências sistémicas. Escala de 1 = Nada a 3 = Muito.

Quadro 3  
Possibilidade das funções profissionais do atual emprego (ou último) poderem ser desempenhadas por outros indivíduos, por profissões (% em linha)

	Unicamente com um curso na mesma área de educação da sua	Com uma licenciatura de outra área de educação.	Com um título académico inferior ao seu	Com um título académico superior ao seu
Diretor e gerente	50,0	18,2	27,3	4,5
Engenheiro	80,6	11,1	5,6	2,8
Designer	52,0	12,0	32,0	4,0
Enfermeiro	98,9	0,0	0,0	1,1
Professor	80,9	11,8	5,1	2,2
Educador de infância	95,7	0,0	4,3	0,0
Contabilistas	88,2	0,0	11,8	0,0
Analista e programador	60,0	20,0	20,0	0,0
Técnico de turismo	23,5	29,4	47,1	0,0
Técnico de qualidade	44,4	33,3	22,2	0,0
Técnico de gestão	0,0	100,0	0,0	0,0
Técnico de engenharia	71,4	14,3	0,0	14,3
Projetista	77,8	11,1	11,1	0,0
Empregado de escritório	30,5	35,6	33,9	0,0
Empregado de agência viagens	62,5	25,0	12,5	0,0
Rececionista	22,2	22,2	55,6	0,0
Vendedor	30,8	15,4	53,8	0,0
Operário	33,3	16,7	50,0	0,0
<i>Total</i>	<i>69,0</i>	<i>14,0</i>	<i>15,0</i>	<i>2,0</i>
<i>N</i>	<i>(383)</i>	<i>(80)</i>	<i>(85)</i>	<i>(10)</i>

Quadro 4  
Análise fatorial de correspondências múltiplas e análise classificatória (mais de um emprego)

Dimensões	Indicadores	Variáveis/questões do inquérito	Estatuto da variável (ilustrativa/ ativa)
<i>Sociodemográfica</i>	Sexo	3- Sexo?	Ilustrativa
	Idade	4- Idade?	Ilustrativa
	Classe social de origem	Classe social de origem	Ilustrativa
	Classe social de pertença	Classe social de pertença	Ilustrativa
<i>Formação académica</i>	Área de educação de formação	Área de educação	Ilustrativa
	Média final do curso	18- Media final de curso?	Ilustrativa
<i>Situação profissional durante a formação</i>	Situação durante o último ano do curso	27- Situação no último ano letivo no IPVC?	Ilustrativa
<i>Condição atual perante o trabalho</i>	Situação profissional atual	12- Situação profissão atual?	Ilustrativa
<i>Emprego</i>	Número de empregos durante a trajetória	Número de empregos	Ilustrativa
<i>Desemprego</i>	Tempo de desemprego de inserção	61- Número de meses de procura do primeiro emprego?	Ilustrativa
	Número de desempregos após ter saído do primeiro emprego regular	95- Número de vezes desempregado?	Ilustrativa
	Tempo de desemprego após o primeiro emprego	96- Número de meses desempregado após o primeiro emprego?	Ilustrativa
<i>Empregos na trajetória</i>	Profissão no emprego atual	98- Profissão no emprego atual?	Ativa
	Horário de trabalho no emprego atual	103- Como é exercida essa profissão?	Ativa
	Situação laboral no emprego atual	105- Situação laboral no emprego atual?	Ativa
	Precariedade objetiva no emprego atual	106- Tipo de contrato de trabalho no emprego atual?	Ativa
	Tipo de organização no emprego atual	107- Tipo de organização onde exerce a profissão atual?	Ativa
	Dimensão da organização no emprego atual	108 Dimensão da organização do emprego atual?	Ativa
	Setor de atividade no emprego atual	109- Setor de atividade do emprego atual?	Ativa
	Remuneração no emprego atual	110- Rendimento líquido mensal auferido no emprego atual?	Ativa
	Avaliação relação formação / emprego atual	112- Avaliação da relação entre a formação concluída no IPVC e o emprego atual?	Ativa
		114- Esse trabalho pode ser realizado por outro indivíduo?	Ativa



<i>Empregos na trajetória</i>	Profissão enquanto trabalhador estudante (TE)	32- Profissão enquanto trabalhador estudante?	Ilustrativa
	Exercício da profissão TE	33- Como era exercida essa profissão?	Ilustrativa
	Situação laboral TE	35- Situação laboral nesse emprego?	Ilustrativa
	Precariedade objetiva TE	36- Tipo de contrato de trabalho?	Ilustrativa
	Tipo de organização TE	37- Tipo de organização?	Ilustrativa
	Dimensão da organização TE	38- Dimensão da organização do emprego atual?	Ilustrativa
	Setor de atividade TE	39- Setor de atividade?	Ilustrativa
	Remuneração TE	40- Rendimento líquido mensal auferido no emprego atual?	Ilustrativa
	Avaliação relação formação TE	51- Avaliação da relação entre a formação concluída no IPVC e o emprego atual?	Ilustrativa
		53- Esse trabalho pode ser realizado por outro indivíduo?	Ilustrativa
	Profissão no primeiro emprego regular	67- Profissão no primeiro emprego regular?	Ativa
	Exercício da profissão 1º emprego	72- Como era exercida essa profissão?	Ativa
	Situação laboral 1º emprego	74- Situação laboral no primeiro emprego regular?	Ativa
	Precariedade objetiva 1º emprego	75- Tipo de contrato de trabalho no primeiro emprego regular?	Ativa
	Tipo de organização 1º emprego	76- Tipo de organização onde exerceu o primeiro emprego?	Ativa
	Dimensão da organização 1º emprego	77- Dimensão da organização no primeiro emprego?	Ativa
	Setor de atividade 1º emprego	78- Setor de atividade do primeiro emprego regular?	Ativa
	Remuneração 1º emprego	79- Rendimento líquido mensal auferido no primeiro emprego?	Ativa
	Avaliação relação formação 1º emprego	81- Avaliação da relação entre a formação concluída no IPVC e o primeiro emprego regular?	Ativa
		83- Esse trabalho podia ser realizado por outro indivíduo?	Ativa
<i>Avaliação da dificuldade do curso</i>	Avaliação do curso	19- Avaliação do curso em termos de grau de dificuldade	Ilustrativa
<i>Avaliação do trabalho pessoal</i>	Avaliação do trabalho pessoal enquanto estudante no IPVC	20- Avaliação do trabalho pessoal enquanto estudante.	Ilustrativa

<i>Avaliação das condições de ensino</i>	Avaliação das condições de ensino	24-Avaliação das condições de ensino	Ilustrativa
<i>Execução de trabalho esporádico no último ano do curso</i>	Execução de trabalho esporádico no último ano do curso (Sim/Não)	27- Executou trabalhos ocasionais no último ano do curso?	Ilustrativa
<i>Procura de emprego</i>	Enfrentou dificuldades (Sim/Não)	55- Na procura do primeiro emprego enfrentou dificuldades?	Ilustrativa
<i>Execução de trabalho no tempo de procura do primeiro emprego</i>	Execução de trabalhos ocasionais	57- Enquanto procurou o primeiro emprego executou trabalhos ocasionais e por curtos períodos de tempo?	Ilustrativa
<i>Satisfação</i>	Satisfação global	124- Globalmente qual o grau de satisfação com o atual emprego?	Ilustrativa
<i>Expetativas</i>	Expetativas emprego atual	125- Expectativas face ao futuro profissional?	Ilustrativa

Quadro 5  
Análise fatorial de correspondências múltiplas e análise classificatória (um emprego)

Dimensões	Indicadores	Variáveis/questões do inquérito	Estatuto da variável (ilustrativa/ ativa)
<i>Sociodemográfica</i>	Sexo	3- Sexo?	Ilustrativa
	Idade	4- Idade?	Ilustrativa
	Classe social de origem	Classe social de origem	Ilustrativa
	Classe social de pertença	Classe social de pertença	Ilustrativa
<i>Formação académica</i>	Área de educação de formação	Área de educação	Ilustrativa
	Média final do curso	18- Media final de curso?	Ilustrativa
<i>Situação profissional durante a formação</i>	Situação durante o último ano do curso	27- Situação no último ano letivo no IPVC?	Ilustrativa
<i>Condição atual perante o trabalho</i>	Situação profissional atual	12- Situação profissão atual?	Ilustrativa
<i>Emprego na trajetória</i>	Profissão no emprego atual	98- Profissão no emprego atual?	Ativa
	Horário de trabalho no emprego atual	103- Como é exercida essa profissão?	Ativa
	Situação laboral no emprego atual	105- Situação laboral no emprego atual?	Ativa
	Precariedade objetiva no emprego atual	106- Tipo de contrato de trabalho no emprego atual?	Ativa
	Tipo de organização no emprego atual	107- Tipo de organização onde exerce a profissão atual?	Ativa
	Dimensão da organização no emprego atual	108 Dimensão da organização do emprego atual?	Ativa
	Setor de atividade no emprego atual	109- Setor de atividade do emprego atual?	Ativa
	Remuneração no emprego atual	110- Rendimento liquido mensal auferido no emprego atual?	Ativa
	Avaliação relação formação / emprego atual	112- Avaliação da relação entre a formação concluída no IPVC e o emprego atual?	Ativa
		114- Esse trabalho pode ser realizado por outro indivíduo?	Ativa
<i>Avaliação da dificuldade do curso</i>	Avaliação do curso	19- Avaliação do curso em termos de grau de dificuldade	Ilustrativa
<i>Avaliação do trabalho pessoal</i>	Avaliação do trabalho pessoal enquanto estudante no IPVC	20- Avaliação do trabalho pessoal enquanto estudante.	Ilustrativa
<i>Avaliação das condições de ensino</i>	Avaliação das condições de ensino	24- Avaliação das condições de ensino	Ilustrativa
<i>Execução de trabalho esporádico no último</i>	Execução de trabalho esporádico	27- Executou trabalhos ocasionais no último ano do	Ilustrativa

<i>ano do curso</i>	no último ano do curso (Sim/Não)	curso?	
<i>Procura de emprego</i>	Enfrentou dificuldades (Sim/Não)	55- Na procura do primeiro emprego enfrentou dificuldades?	Ilustrativa
<i>Execução de trabalho no tempo de procura do primeiro emprego</i>	Execução de trabalhos ocasionais	57- Enquanto procurou o primeiro emprego executou trabalhos ocasionais e por curtos períodos de tempo?	Ilustrativa
<i>Satisfação</i>	Satisfação global	124- Globalmente qual o grau de satisfação com o atual emprego?	Ilustrativa
<i>Expetativas</i>	Expetativas emprego atual	125- Expectativas face ao futuro profissional?	Ilustrativa

